

Litteraturundervisning og litterære
tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne
innvandrere

Lene Anundsen

Litteraturundervisning og litterære
tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne
innvandrere

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder
Fakultet for humaniora og pedagogikk
2022

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 370

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-8427-080-7

© Lene Anundsen, 2022

Trykk: 07 Media Sør

Kristiansand

Forord

Å skrive doktorgradsavhandling er på mange måter et solo-prosjekt, men dermed er det ikke sagt at hele prosessen – fra planlegging og lesing til feltarbeid, analyse og skriving – foregår i et vakuum. Heldigvis fins det både fagpersoner og andre personer som innvirker og spiller med underveis, enten som en del av selve arbeidet eller i livet for øvrig.

Jeg vil gjerne takke doktorgradsprogrammet ved Fakultet for Humaniora og Pedagogikk, spesialiseringsprogrammet for litteraturvitenskap ved samme fakultet, og Institutt for nordisk og mediefag. Takk for at jeg fikk anledning til å gjennomføre prosjektet!

Takk, og takk igjen, til min hovedveileder, professor ved Institutt for nordisk og mediefag, Elise Seip Tønnessen, som har fulgt meg gjennom hele prosjektet, også etter at hun ble pensjonist. Både din erfaring og faglighet og din personlige klokskap og ro har vært av stor betydning for meg underveis! Stor takk også til dosent ved Malmø Universitet, Catarina Economou, som har vært biveileder. Det tok litt tid å finne fram til en biveileder som hadde erfaring med *både* litteraturredidaktikk og andrespråk, men jeg er så glad for at det ble deg! Tusen takk for entusiasme, erfaringsdeling og grundig manuslesing.

Takk til kolleger ved Institutt for nordisk og mediefag, både i kaffekroken, på kontorene og ellers, for godt fellesskap, faglig inspirasjon, interesserte og oppmuntrende kommentarer og støtte. Det betyr fryktelig mye å vite at man treffer hyggelige folk når man kommer på jobb. Takk til stipendiatkolleger i kontorfellesskapet på «Knausen» for lunsjsamtaler og erfaringsdeling som bidro til å gjøre doktorgradstilværelsen mindre isolert. Takk også til NAFOL-stipendiater for hyggelig og inspirerende kontakt på tvers av regioner, og til forskerskolen NAFOL for seminarer og reisestøtte i forbindelse med konferansedeltakelse. Og takk til forskningsgruppa for Barne- og ungdomslitteratur – for reisestøtte herfra også, men aller mest for litteraturplede og tilhørighet. Takk også til professor Lise Iversen Kulbrandstad for konstruktive og oppmuntrende innspill i forbindelse med sluttseminar i juni 2021.

Takk til familien min, særlig Karen, Jon, Peter og Tormod, og til venner som er der uavhengig av dette prosjektet. Dere vet forhåpentlig selv hvem dere er. Særlig takk til dere som har heiet aktivt på meg disse årene. Ikke minst takk! til

deg, Tormod, som har gitt meg uvurderlig støtte på hjemmebane, og hele veien har vært interessert, nærværende og oppmuntrende.

Sist, men ikke minst, takk til lærere og elever som har stilt opp som informanter, og til rektor/avdelingsleder ved de to voksenopplæringssettene hvor jeg gjennomførte feltarbeid. Det sier seg selv at det ikke hadde blitt noen avhandling uten dere. Takk til «Linda», «Geir» og «Ingrid», for at dere tok sjansen på å slippe meg inn i klasserommene deres, og for at dere delte av egen undervisningshverdag. Jeg er svært takknemlig for det, og har stor respekt for arbeidet dere gjør. Takk også til dere som var deltakere/elever i grunnskoleklassene, og som delte av deres erfaringer med meg i intervju. En spesiell takk til «Thip», «Semhar» og «Dana». Stor takk også til «Ngesti», «Mebratu», «Najma», «Fawzia», «Noor», «Sami», «Diana», «Ibrahim», «Hiba», «Walid», «Edom», «Estefanos», «Fiori», «Tekle», «Swe», «Tesfay», «Helen», «Darya», «Omar».

Takk!

Kristiansand, februar 2022

Lene Anundsen

Summary in English

This study investigates literature didactics issues related to literary practices and literature teaching in a specific type of second language classroom; primary and lower secondary education for adult immigrants. The project takes an exploratory approach based on empirical data from three primary and lower secondary education classes consisting of adult second language users who have lived in Norway for a relatively short period of time. The thesis is article-based, and the four sub-studies or articles explore a selection of aspects relating to reading literature, text practices and teaching, from the pupil, teacher and classroom perspectives, respectively. As a whole, the thesis offers several ways of approaching the same data material. The four sub-studies focus on adult pupils' literary practices from their country of origin and Norway, individual pupils' reception of a novel with a migration theme, whole class literature discussions, and the teachers' reflections and personal subject constructs. The sub-studies identify a number of challenges related to the reading and teaching of literature in a second-language classroom. These challenges concern differences in the pupils' and teachers' ability to access the literary text used in the teaching situation, but also other, more general framework conditions. At the same time, the sub-study that investigates individual pupils' reception shows that a literary text can be perceived as meaningful and personally significant despite presenting language barriers.

The thesis documents a qualitative research project and uses an ethnographically inspired method. The data material analysed was generated through fieldwork carried out in the period from September 2018 to January 2019 inclusive. The empirical data material on which the thesis is based is made up of verbal data from semi-structured research interviews with pupils and teachers in addition to field notes and observation data.

The theoretical framework for the research project is reader-oriented theory of literature, in particular Rosenblatt's transactional theory of literature (Rosenblatt 1994 [1978]) and McCormick's sociocultural repertoire model (McCormick 1994), as well as ethnographically oriented literacy studies in the tradition of *New Literacy Studies* (Barton and Hamilton 1998; Heath 1983; Street, 1984). The thesis combines these perspectives by exploring literature didactics issues related to different aspects of literature – as literary practices, aesthetic experience or

reading experience, and as a starting point for discussion and teaching, all within the teaching context of primary and lower secondary education for adult immigrants. The thesis places literature didactics issues in the context of the subject and research field of Norwegian as a second language. It encourages interest in literature as *social practice* and argues that the literature part of Norwegian as a school subject can include more subject matter from literary traditions from more parts of the world, particularly when it comes to primary and lower secondary education for adults.

Innholdsfortegnelse

Forord	v
Summary in English	vii
1 Innledning	1
Avhandlingas formål.....	2
Problemstilling og forskningsspørsmål	3
Konteksten: Grunnskole for voksne	3
Teoretisk rammeverk og sentrale begreper.....	4
Artiklene i avhandlinga: Stier som trækker opp feltet.....	5
De fire artiklene i avhandlinga.....	6
Avhandlingas struktur	7
2 Aktuell forskning	9
Litteraturlesing i klasserom med (voksne) andrespråkbrukere.....	10
Voksenundervisning, litteraturlesing og samtale.....	13
Mulige lærerroller og -strategier i arbeid med litteratur	17
Elevs skjulte tekstbakgrunner og tekstpraksiser	23
Avhandlingas forskningsbidrag	25
3 Teoretisk rammeverk	27
Leserorientert, litteraturdidaktisk teori. Louise M. Rosenblatt og Kathleen McCormick	27
<i>Rosenblatts litterære transaksjonsteori</i>	27
<i>Litterær transaksjon som grunnlag for litteraturdidaktikk</i>	29
<i>Litteraturundervisning og demokrati</i>	30
<i>Relevans for avhandlinga</i>	31
Kathleen McCormick: Tekstens og leserens repertoar	32
Tekstpraksis: Perspektiver fra New Literacy Studies.....	35
<i>Teksthendelser og tekstpraksiser</i>	38
<i>Relevans for avhandlinga</i>	40

4 Metode, datamateriale og gjennomføring	43
Metodologi. Etnografisk metode	43
<i>Tilgang til feltet</i>	44
<i>Informasjon og samtykke til deltakelse</i>	45
<i>Utvalget av elevinformanter</i>	46
<i>Pragmatisme og skjønn</i>	47
Oversikt over datamaterialet.....	49
<i>Grunnskoleklasse 1 (G1). Lærer: Linda</i>	51
<i>Grunnskoleklasse 2 (G2). Lærer: Geir</i>	51
<i>Eksamensklassen. Lærer: Ingrid</i>	52
Gjennomføring av feltarbeid og generering av data	53
<i>Deltakende observasjon: Forskerens versjon av stolleken</i>	53
<i>Ulike observatørroller</i>	55
<i>Intervjutyper og gjennomføring av intervjuer</i>	56
<i>Planlegging og bruk av intervjuguide</i>	57
<i>Om gjennomføringen av forskningsintervju med elevinformantene</i>	57
<i>Forskningsintervjuet som håndverk: Samtaleteknikk</i>	59
<i>Bruk av tolk – eller ikke</i>	63
<i>Fokusgruppeintervju</i>	65
<i>Lærerintervjuene</i>	66
Bearbeiding av datamaterialet	66
<i>Utvalg av datamateriale til de forskjellige delstudiene</i>	66
<i>Transkribering av datamateriale</i>	67
<i>Analyse og fortolkning</i>	69
Forskningsetiske hensyn.....	70
<i>Nærhet og distanse, før og etter feltarbeid</i>	70
<i>Grenseoppgangen mellom intervju, samtale og betroelse</i>	71
Reflekterende empirisk forskning. Kvalitet, kunnskapsforståelse, anvendbarhet	72
5 Oversikt over artiklene i avhandlinga	75
Presentasjon av artikkel 1	75
Presentasjon av artikkel 2	76

Presentasjon av artikkel 3	77
Presentasjon av artikkel 4	79
Artikkel 1: Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring	81
Artikkel 2: Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen <i>Og</i> (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne.....	101
Artikkel 3: Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever	133
Artikkel 4: <i>Gjøre det beste ut av det</i>: Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere	157
6 Diskusjon	185
Elevs og lærers litterære repertoarer – implikasjoner for undervisning	186
Fagkonstruksjoner og elevlojalitet.....	189
Andrespråksklasserommet som arena for estetisk lesing	191
<i>Den litterære teksten som parafrase: Elevers møte med Barsakh.....</i>	<i>193</i>
Litteraturundervisning i grunnskole for voksne: Utfordringer og muligheter	196
Et mer inkluderende, globalt orientert norskfag?	198
Til slutt	199
7 Referanser	201
8 Vedlegg	211
Oversikt over vedlegg.....	211

1 Innledning

Dette er en litteraturdidaktisk avhandling som inneholder fire artikler basert på et empirisk feltarbeid i grunnskole for voksne. Forskningsprosjektet har vært drevet av nysgjerrighet overfor hva litteratur og litteraturundervisning er og kan være, også i en sammenheng der språket representerer en barriere for den som leser eller lytter til teksten. Interessen for disse spørsmålene har utviklet seg over tid. I mer enn ti år arbeidet jeg med norskopplæring for innvandrere innenfor kommunal voksenopplæring. Fra barndommen av har jeg vært leser og litteraturelsker. Arbeidet som norsklærer i voksenopplæringa ga sjelden anledning til utstrakt bruk av litterære tekster. Jeg gjorde likevel en del erfaringer med dette, noe som i sin tur ledet til interesse for hvilke forhold som virker inn på møtet mellom tekst og leser. Et eksempel på spørsmål jeg ble nysgjerrig på, er hvordan tidligere teksterfaring og bakgrunn kan ha betydning for opplevelse og forståelse av en litterær tekst. Et engasjement som timelærer på Universitetet i Agder ga impulser til å lese mer leserorientert litteraturteori. Noen år tidligere hadde jeg skrevet en masteroppgave hvor jeg intervjuet voksne innvandrerforeldre, alle tidligere kursdeltakere, om hvordan de praktiserte høytlesing for egne barn hjemme, og om hva disse lesepraksisene betydde for dem (Anundsen, 2009). Da jeg bestemte meg for å gå i gang med et doktorgradsprosjekt, var det spørsmål knyttet til litteratur, litteraturundervisning, andrespråk og voksenopplæring jeg ønsket å utforske. Jeg ønsket også videreføre den etnografiske tilnærminga til tekst som *praksis* fra arbeidet med masteroppgaven. På bakgrunn av dette valgte jeg å gjøre feltarbeid i grunnskole for voksne, og å undersøke spørsmål knyttet til litteraturundervisning innenfor norskfaget i denne konteksten. Fra september 2018 til og med januar 2019 var jeg deltakende observatør i tre grunnskoleklasser for voksne deltakere. I løpet av denne perioden intervjuet jeg 22 elever/deltakere¹ og tre norsklærere, i tillegg til

¹ Gjennom avhandlinga veksler jeg mellom betegnelsene «deltaker», «elev» og «elevdeltaker». *Deltaker* er den offisielle betegnelsen på en som benytter tilbudet om grunnskoleopplæring, mens *elev* er den betegnelsen som var i bruk blant lærere og elever på skolene (voksenopplæringssettene) hvor jeg gjennomførte feltarbeid. Elev er dermed en emisk term, og jeg har i hovedsak valgt å bruke denne i stedet for deltaker, selv om jeg også bruker betegnelsen deltaker enkelte ganger. I tillegg brukes «deltaker/deltakere» også om *informantene* i feltarbeidet, både lærere og elever. Forhåpentlig går det klart fram av sammenhengen hva de ulike betegnelsene refererer til.

at jeg observerte undervisning i klassenes norsktimer. Datamaterialet herfra er det empiriske grunnlaget for de fire artiklene i avhandlinga.

Avhandlingas formål

Det sentrale formålet med avhandlinga er å produsere ny kunnskap om litterær lesing/tekstpraksis og litteraturundervisning i en andrespråkskontekst med voksne deltakere.

Utover dette har jeg et ønske om at prosjektet skal synliggjøre litteraturdidaktiske spørsmål som en selvfølgelig og sentral del av andrespråk- og voksenopplæringsfeltet, uavhengig av spørsmål knyttet til språklæring og -tilegnelse. Den allmenne litteraturdidaktikken (og norskdidaktikken) handler sjelden om andrespråkbrukere, og enda sjeldnere om voksne deltakere og voksenlærere. På samme tid har spørsmål knyttet til litteraturdidaktikk tradisjonelt vært lite synlige innenfor forskningsfeltet norsk som andrespråk, hvor mye av forskningen har hatt vært sentrert rundt ulike aspekter ved språklæring (Golden et al., 2007; Kulbrandstad, 2012; Kulbrandstad & Tenfjord, 2020). Et mål med forskningsprosjektet er derfor å bidra til fornyelse og utvidelse av begge forskningsfelt.

Det er et mål at den kunnskapen avhandlinga produserer skal være med på å bidra til forbedring av undervisningspraksis. Jeg har lagt vekt på å gjengi mye empirisk materiale i artiklene. Det gjør jeg blant annet ut fra et ønske om at funnene som presenteres, skal oppleves som gjenkjennelige, troverdige og interessante for aktører i praksisfeltet. I tillegg har jeg hatt en ambisjon om å formidle teoretiske begreper jeg anser relevante som analytisk- didaktiske refleksjonsverktøy, til bruk for fagdidaktikere så vel som praksisutøvere. Et eksempel på denne typen begrep er *samtalensjanger* (Hultin, 2006). Dette begrepet er sentralt i den tredje delstudien i avhandlinga (artikkel 3), som undersøker helklassesamtaler om litterære tekster. Forbedring av praksis dreier seg for øvrig om langt mer enn enkeltlæreres undervisningshverdag – strukturelle rammer og styringsdokumenter er i høy grad virksomme faktorer. I avhandlinga er det særlig to av delstudiene (artikkel 1 og 4) som, dels implisitt, dels eksplisitt, argumenterer for endring av praksis på et mer strukturelt nivå.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har ønsket å ha en utforskende tilnærming i prosjektet, og avhandlingas overordnede problemstilling er derfor åpent og bredt formulert:

Litterære tekstpraksiser og litteraturundervisning innen grunnskoletilbud for voksne innvandrere: Hvilke litteraturredidaktiske utfordringer og muligheter lar seg identifisere gjennom avhandlingas empiriske materiale?

De fire delstudiene i avhandlinga sirkler inn dette gjennom avgrensede, spesifikke forskningsspørsmål utarbeidet for hver enkelt artikkel. Disse gjengis for øvrig nedenfor, i delkapitlet som gir oversikt over de fire artiklene i avhandlinga. Forskningsspørsmålene undersøker elevdeltakeres erfaringer og tekstbakgrunn, resepsjon av en konkret, litterær tekst, klasseromsundervisning med lesing av og samtale om litterære tekster, samt lærerdeltakernes fagkonstruksjoner og refleksjoner, med fokus på litteraturdelen i norskfaget. Disse tilnærmingene kan forstås som variasjoner over de klassiske didaktiske spørreordene *hva, hvordan, hvorfor*. Jeg ser det som relevant her å inkludere også et fjerde spørreord, nemlig *hvem*, som særlig viser til avhandlingas interesse for elevdeltakerne og deres erfaringer (især teksterfaringer, men også skoleerfaringer og migrasjonserfaringer). Alle temaområdene undersøkes med utgangspunkt i det samme datamaterialet, som er generert gjennom feltarbeid i tre grunnskoleklasser hvor elevene er voksne innvandrere. Litteraturundervisning i grunnskole for voksne utforskes altså både gjennom elevers og læreres perspektiv, og de fire delstudiene/artiklene zoomer vekselvis inn på elevers og læreres erfaringer, tekstpraksiser, resepsjon og refleksjon, og dessuten på interaksjonen mellom lærer og elevgruppe.

Konteksten: Grunnskole for voksne

Voksne har hatt lovfestet rett til grunnskoleopplæring siden 2002. Det er kommunene som er ansvarlige for opplæringen, som skal være gratis og tilpasset den enkeltes behov (Udir, 2020). De siste årene har deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn utgjort størstedelen av elevmassen: Ifølge Thorshaug og Svendsen (2014) rundt 80 % i 2014, ifølge Livsoppholdsutvalget (NOU 2018:13) rundt 97 % i 2018. Flertallet av de minoritetsspråklige deltakerne er mellom 25 og 40 år gamle (Moafi, 2018). For å kunne søke inntak til videregående skole trenger deltakerne vitnemål med ståkarakterer i fem

grunnskolefag, deriblant norsk.² Grunnskoleelever som avlegger eksamen i norsk følger ordinær eksamensordning.³ Den tidligere ordninga, der eksamensoppgavene var tilpasset voksne deltakere, ble avvirket i forbindelse med revidering av Kunnskapsløftet 2013.⁴ I 2016 fikk Kompetanse Norge i oppdrag å utvikle en ny, modulstrukturert opplæringsmodell med egne, tilpassede læreplaner (Kompetanse Norge, 2020a). «Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring» planlegges innført fra og med 2023, og modellen er foreløpig under utprøving ved et utvalg opplæringsssentre (Jones & Ryssevik, 2019). Forsøkslæreplan i norsk for forberedende voksenopplæring (Kompetanse Norge, 2020b) legger opp til at norskopplæring skal foregå parallelt med undervisning i fagemner. I den nye opplæringsmodellen vil dessuten avsluttende eksamen være språklig og tematisk tilrettelagt for voksne andrespråkbrukere.

Avhandlingas datamateriale er generert gjennom et fem måneder langt feltarbeid i tre grunnskoleklasser ved to mellomstore voksenopplæringsssentre i Sør-Norge. Begge sentrene tilbyr grunnskoleopplæring på dagtid, organisert som enten ettårig, toårig eller treårig løp. Sentrene deltok ikke i utprøving av den nye, modulstrukturerte opplæringsmodellen, og gjeldende læreplan for norskfaget var derfor Kunnskapsløftet (Udir, 2013) .

Teoretisk rammeverk og sentrale begreper

Leserorientert litteraturteori, særlig Louise M. Rosenblatts litterære transaksjonsmodell (1994 [1978]) og Kathleen McCormicks repertoarmodell (1994), er sammen med sosiokulturell literacy-forskning det viktigste teoretiske fundamentet for avhandlinga. Avhandlingas litteraturteoretiske bidrag ligger kanskje først og fremst i forsøket på å kombinere disse ulike tilnærmingene, og da særlig litteraturlesing forstått som transaksjon mellom tekst og leser (Rosenblatt, 1994 [1978], 1995 [1938]) og lesing og skrift/tekstbruk forstått som *sosial praksis* (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983). I avhandlingas første artikkel introduserer jeg begrepet *litterær tekstpraksis*. Dette

² I tillegg til fagene engelsk og matematikk, samt to av fagene samfunnsfag, naturfag eller KRLE.

³ Med unntak av eksamen i sidemål.

⁴ Bekreftet i epost fra Udir september 2020.

begrepet favner en bredere tilnærming til litteratur og litterær erfaring enn den individuelle (lese)opplevelsen som beskrives av Rosenblatt. En litterær tekstpraksis, slik jeg bruker begrepet, kan inkludere både skriftlig og muntlig (og audiovisuell) litteratur. «Litteratur» forstås altså ikke avgrenset til etablerte, hovedsakelig skriftbaserte litterære sjangre, men omfatter en rekke teksttyper. Fokus er imidlertid hovedsakelig på tekster som inviterer til eller brukes estetisk, fortolkende eller performativt. Tilnærminga til å undersøke litteratur som en form for *tekstpraksis* er inspirert av den etnografiske forskningstradisjonen *New Literacy Studies*. Sentrale studier her er blant annet Shirley Brice Heaths *Ways with words* (1983) og David Barton og Mary Hamiltons *Local literacies* (1998), som har synliggjort hvordan hverdagspraksiser knyttet til skriftbruk, språkbruk og tekst er vevd inn i menneskers liv, inngår i en rekke ulike sammenhenger og kan ha et utall funksjoner. I mitt prosjekt viser denne tilnærminga seg som en interesse for hva lesing og/eller litteratur betyr for den enkelte og hvilke funksjoner litterære tekstpraksiser ser ut til å ha. Som konkret forskningsspørsmål blir dette først og fremst belyst i de to første artiklene, men jeg ser dette som et overordnet perspektiv som gjelder hele avhandlinga. En etnografisk inspirert tilnærming innebærer at forskningsinteressen er nært knyttet til deltakernes egne erfaringer og perspektiv – for eksempel hvilke litterære tekstpraksiser elevdeltakerne beskriver, og hvordan disse kan forstås og fortolkes.

Artiklene i avhandlinga: Stier som trækker opp feltet

Avhandlinga som helhet plasserer seg innenfor flere ulike forskningsfelt, og artiklene belyser spørsmål om litteratur og litteraturundervisning gjennom ulike innfallsvinkler: Litteratur forstått som praksis, personlig erfaring og leseopplevelse, som gjenstand for formidling og tema i helklassesamtaler, og som del av et undervisningsfag. Hver delstudie eller artikkel representerer et spor, eller kanskje snarere en sti, innenfor det feltet avhandlinga som helhet konstruerer. Stier utgjør markeringer i et terreng. De fungerer som en slags innledende kartlegging, og de inviterer eventuelle medvandrere til å følge med mot mulige utsiktspunkt eller veiskiller. Jeg liker altså å tenke på avhandlingas artikler som fire stier som har blitt tråkket opp i løpet av forskningsarbeidet. Verken hver for seg eller samlet utgjør de hele «landskapet», men de markerer

utvalgte perspektiver, posisjoner og spørsmål som forhåpentlig inviterer til videre utforskning.

De fire artiklene i avhandlinga

Artikkel 1: Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. Publisert i: *Nordic Journal of Literacy Studies*, 6 (1), 2020.

Forskningsspørsmål i artikkelen:

Hvilke litterære tekstpraksiser har informantene med seg fra sitt førsteland? Hvilken funksjon eller betydning har de litterære tekstpraksisene for informantene her og nå?

Hvordan kan informantenes tekstpraksiser forstås som overgangspraksiser, altså som tekstpraksiser i overgang fra én kontekst til en annen?

Artikkel 2: Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne. Publisert i *NOA: Norsk som andrespråk*, 36 (1), 2020.

Forskningsspørsmål i artikkelen:

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

Artikkel 3: Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever. Publisert i *Norsklæreren*, (45), 3. 2021.

Forskningsspørsmål i artikkelen:

Hvordan foregår litterære samtaler når lærer og elever har ulik tilgang til undervisningsspråket og dermed også den litterære teksten?

Hvilke samtalesjangre finner vi her, og er samtalesjangrene unike for den undervisningskonteksten de forekommer i?

Artikkel 4: 'Gjøre det beste ut av det.' Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne. Manus er sendt til vurdering hos *Acta Didactica Norden*.

Forskningsspørsmål i artikkelen:

Hvilke fagkonstruksjoner finner vi hos lærerne i studien?

Hvilken rolle har litterære tekster og litteraturlæsning innenfor de ulike fagkonstruksjonene?

Avhandlingas struktur

Avhandlinga består av fire artikler og ei kappe som inneholder til sammen åtte kapitler. I det neste kapitlet presenterer jeg tidligere forskning med særlig relevans for avhandlinga. Deretter følger et kapittel som går nærmere inn på avhandlingas teoretiske rammeverk. Det fjerde kapitlet tar for seg metodologi, prosesser og valg i forbindelse med generering og bearbeiding av det empiriske materialet som er grunnlag for delstudiene/artiklene. Det femte kapitlet sammenfatter de fire artiklene i avhandlinga. Deretter gjengis hver artikkel i sin helhet. Kapittel seks oppsummerer noen sentrale funn fra delstudiene og diskuterer dem i lys av den overordnede problemstillinga. Kapittel sju og åtte inneholder henholdsvis litteraturliste og oversikt over vedlegg.

2 Aktuell forskning

Forskningen som presenteres i dette kapitlet skal bidra til belyse det feltet avhandlinga som helhet konstruerer, altså litteraturundervisning for og med voksne andrespråkbrukere, samt litterære tekstpraksiser og teksterfaringer hos deltakerne. Avhandlinga plasserer seg i skjæringspunktet mellom flere kryssende forskningsfelt: Litteraturdidaktikk, etnografisk literacy-forskning, andrespråk- og voksenundervisning. Delstudiene undersøker aspekter ved litteraturundervisning, litterær resepsjon og tekstpraksis gjennom ulike tilnærminger, og avhandlinga rommer derfor ulike perspektiver; både elev- og lærerperspektiv, dels også et læreplanperspektiv. Avhandlinga som helhet har leserorientert litteraturteori og sosiokulturell literacy-teori (*New Literacy Studies*) som teoretisk fundament (se for øvrig kapittel 3). Det teoretiske rammeverket er felles for alle fire delstudier, men i hvilken grad det operasjonaliseres eksplisitt i analysen, varierer fra artikkel til artikkel. I artikkel 1 er for eksempel *tekstpraksis* et nøkkelbegrep, i og med at forskningsspørsmålene her fokuserer på elevers tidligere og nåværende litterære erfaringer og praksis. De ulike forskningsspørsmålene innebærer imidlertid også at hver enkeltartikkel henter inspirasjon, begreper og perspektiver fra flere forskningsfelt og vitenskapelige tradisjoner, eksempelvis kulturpsykologi og fenomenologisk inspirert lingvistikk (artikkel 2), talesjangerteori og klasseromsforskning på helklassesamtaler/ litterære samtaler (artikkel 3), morsmålsdidaktikk, læreplanteori og voksenpedagogikk (artikkel 4). I den følgende forskningsgjennomgangen tar jeg ikke mål av meg til å gi noen systematisk oversikt over disse kryssende feltene, eller å redegjøre uttømmende for forskningslitteraturen som refereres i de enkelte artiklene. Jeg har i stedet valgt å sentrere gjennomgangen rundt et forholdsvis lite antall studier som jeg ser som særlig relevante for avhandlingas hovedproblemstilling, som er å undersøke litterære tekstpraksiser og litteraturundervisning i grunnskole for voksne, og identifisere litteraturdidaktiske utfordringer og muligheter på bakgrunn av det empiriske datamaterialet. Utvalgsriteriet er altså at forskningen som gjennomgås først og fremst skal bidra til å belyse temaene avhandlinga undersøker, og dessuten tilby relevante perspektiver for diskusjon av funn i det avsluttende kapitlet. Dette styrer avgrensningene jeg gjør i utvalget, hvor jeg bare i begrenset grad forholder meg til studier som primært belyser litteraturundervisning og norsk/morsmålsdidaktikk i ordinær grunnskole eller

videregående skole og for elever med majoritetsspråklig bakgrunn (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Elf & Kaspersen, 2012).

Nedenfor presenterer jeg innledningsvis en oversikt over norske doktorgradsavhandlinger hvor litteraturdidaktiske spørsmål kobles til andrespråkfeltet. Deretter gir jeg en mer inngående presentasjon av et utvalg avhandlinger eller mindre studier (norske og internasjonale) som etter min forståelse utvider grunnlaget for å diskutere *utfordringer og muligheter knyttet til litteraturundervisning i en undervisningskontekst hvor deltakerne er voksne andrespråkbrukere*. Jeg har prioritert empiriske studier fra undervisningskontekster som har noen fellestrekk med det som gjelder for mitt datamateriale, altså hvor elevene hovedsakelig er andrespråkbrukere, helst også voksne.

Litteraturlesing i klasserom med (voksne) andrespråkbrukere

Det fins et lite antall norske doktorgradsavhandlinger som både er litteraturdidaktiske studier og relatert til andrespråkfeltet. Rita Hvistendahls avhandling «*Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann...: En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900*» (Hvistendahl, 2000) er den tidligste. En noe omarbeidet bokversjon av avhandlinga er utgitt under tittelen *Elevportretter. Fra det flerkulturelle klasserommet* (Hvistendahl, 2001). Sentralt i begge er leserportretter av de fire ungdommene Amanda, Yonathan, Omar og Sång, med bakgrunn fra henholdsvis India, Eritrea/Kenya, Pakistan og Vietnam. De er elever på en videregående skole i Oslo, hvor klassen følger et treårig løp tilrettelagt for minoritetsspråklige elever. Hvistendahl er norsklærer og etter hvert også forskende lærer i klassen. Gjeldende læreplan i perioden var «Norsk. Alternativ plan for fremmedspråklige elever i studieretning for allmenne fag», som ifølge Hvistendahl representerte en forenklet, bearbeidet utgave av morsmålsfagets læreplan, og i liten grad åpnet for undervisning ut fra elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Planen tenderte mot å vektlegge faget som ferdighets- og redskapsfag, imidlertid ga rammeplanpreget læreren relativt stor frihet (Hvistendahl, 2001, s. 25–26). Avhandlingas utgangspunkt er klassens arbeid med norske «klassikere», blant annet Ibsens *Peer Gynt*, *Vildanden* og *Et Dukkehjem*. Her tar Hvistendahl som norsklærer i bruk et relativt omfattende dramapedagogisk undervisningsopplegg,

og klassen ser en rekke teateroppsetninger i løpet av perioden. Utover Ibsen-dramaene leser elevene dessuten Jonas Lies *Livsslaven*, Skram-novellen «Karens jul» og Hamsuns *Victoria*. Gjennom analyse av enkeltintervjuer, skriftlige innleveringer og loggtekster undersøker Hvistendahl hvordan arbeidet med de litterære tekstene inngår i de fire elevenes prosesser rundt identitetsforståelse, kulturell kompetanse og sosialisering, inkludert lesersosialisering.

Teorigrunnlaget henter Hvistendahl fra blant andre Berger og Luckmann (sosialisering), Bourdieu (kulturell kapital) og Skutnabb-Kangas (kulturell kompetanse). McCormicks sosiokulturelle lesemodell (1994) er også en del av det teoretiske rammeverket (i kapittel 3 redegjør jeg for øvrig for min egen bruk av McCormicks modell). Hvistendahl viser til repertoarmodellen når hun argumenterer for at en kontekstualiserende litteraturtilnærming kan fremme metakulturell bevissthet hos elevene (2000, s. 42), og i den sammenfattende analysen peker hun på at elevenes resepsjon gjennomgående preges av en veksling mellom *samsvar*, *spenning* og *avvisning* (s. 330), begreper som tilsvarer McCormicks *matching*, *tension* og *mismatching* (McCormick, 1994, s. 87).

Utover dette tas ikke McCormicks begrepsapparat eksplisitt i bruk i analysene av leserportrettene, Hvistendahl bruker for eksempel ikke McCormicks begrep «litterært repertoar» når hun beskriver elevinformantenes teksterfaringer og tekstpraksiser, men det egne begrepet «litterært univers» (s. 131, 185, 233, 289).

Leserportrettene Hvistendahl skriver fram er rike og nyanserte, og avhandlinga gir blant mye annet interessante innblikk i ungdommenes forhandling mellom opprinnelseskultur og majoritetskultur. Samtidig kan avhandlinga leses som et dokument over hvilken betydning lærerrollen og undervisningas innramming har for at elevs arbeid med litterære tekster også blir en vesentlig del av deres dannings- og sosialiseringprosesser. Læreren i prosjektet (Hvistendahl) framstår som en sentral faktor gjennom sin rolle som personlig engasjert og engasjerende litteraturformidler, og ikke minst som oppmerksom og støttende samtalepartner i møte med den enkelte elev. Det siste kommer fram gjennom avhandlingas mange utdrag fra enkeltintervju, loggutvekslinger mm. Undervisningssituasjonen som beskrives hos Hvistendahl framstår til dels som nær en idealsituasjon: Elevene er svært motiverte og arbeidsomme, klassen har redusert elevantall takket være velvillig ledelse og satsing på skoletilbudet, og lærerens forskerrolle medfører forskningsmidler og ressurser i form av nedsatt undervisningsplikt. Dette innebærer tid til grundig planlegging og etterarbeid, inkludert oppfølging av

elevlogger, og dessuten midler til felles teater- og museumsbesøk for klassen (2000, s. 90, 2001, s. 25).

Også Elisabeth Ellingsen er forskende lærer, men på universitetsnivå. I sin avhandling *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst. En analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv* (2013) undersøker hun internasjonale universitetsstudenters resepsjon av Ibsens drama. Ellingsen analyserer tekstsamtaler og skriftlige besvarelser fra to studentgrupper på såkalt trinn 3 – kurs, hvor bestått eksamen tilsvarende norskekravet til opptak ved norske universiteter og høyskoler (Ellingsen, 2013, s. 106). Studentene utgjør ei kulturelt og språklig heterogen gruppe, og har bakgrunn fra blant annet Irak, Iran, Filippinene, Pakistan, USA, Ukraina, Russland, Brasil, Somalia. Flertallet hadde oppholdt seg i Norge mellom tre måneder og to år da de deltok på kurset (s. 114) – det dreier seg altså om høyt utdannede andrespråkinnlærere som forventes å tilegne seg relativt avanserte norskspråklige ferdigheter på kort tid.

Studentgruppene leste *Et dukkehjem* i sin helhet, men i en noe språklig modernisert versjon, tilrettelagt av Ellingsen selv (s. 114). I avhandlinga undersøker Ellingsen blant annet om kulturbakgrunn og kjønn kan forklare studentenes ulike oppfatninger av karakterene i Ibsens drama. Det er særlig Nora-skikkelsen som er omstridt, og litt overraskende viser det seg at de mannlige studentene etter hvert uttrykker større forståelse for Noras valg enn det de kvinnelige studentene gjør. Ellingsen peker på ulik grad av følelsesmessig distanse i studentenes lese måte som en mulig årsak, i tillegg til faktorer som kjønn og kulturell bakgrunn.

Sylvi Penne (2006) og Dag Skarstein (2013) har også skrevet litteraturdidaktiske avhandlinger hvor elever med minoritetsspråklig bakgrunn – fra henholdsvis ungdomstrinn og videregående – inngår i et større intervju materiale. Elevenes språklige bakgrunn eller minoritetsbakgrunn blir imidlertid ikke eksplisitt beskrevet eller tematisert i disse avhandlingene. I tillegg har Anne Skaret (2011) publisert en doktoravhandling om barns resepsjon av bildebøker som tematiserer kulturmøter. Skarets datamateriale inneholder intervjuer med fem- og åtteåringer, både med majoritets- og minoritetsbakgrunn.

Både undervisningskontekst, elevgruppe og tekstutvalget som omtales i studiene ovenfor skiller seg betraktelig fra grunnskole for voksne, hvor flertallet av deltakerne har lite skolebakgrunn fra hjemlandet, er relative nybegynnere i norsk,

og jevnt over også atskillig eldre enn deltakerne i studiene omtalt ovenfor. Ellingsen og Hvistendahl (til dels også Skarstein) beskriver riktignok studenter og elever som gjennomgående har relativt kort botid i Norge, noe de har felles med elevinformantene i mitt datamateriale, utover dette virker undervisningssituasjonene som beskrives i Ellingsens og Hvistendahls studier ganske forskjellige fra det som dokumenteres gjennom datamaterialet i mitt prosjekt. For arbeidet med denne avhandlinga har disse studiene vært til inspirasjon, særlig i den innledende fasen av doktorgradsarbeidet, utover dette har de imidlertid hatt relativt liten innvirkning på valg av metodologisk og teoretisk tilnærming eller utforming av forskningsspørsmål. Studiene som omtales nedenfor har hatt større betydning i så måte, ettersom enten empirisk materiale, teoretisk/metodologisk tilnærming og/eller forskningsspørsmål ofte mer direkte tangerer tilnærminger eller interesseområder innenfor mitt prosjekt, eller fordi de tilbyr begreper som er særlig anvendelige som analytisk-didaktiske verktøy for å undersøke enkelte av delstudienes forskningsspørsmål.

Voksenundervisning, litteraturlesing og samtale

Britiske Sam Duncan har publisert flere empiriske studier om voksnes lesepraksiser (Duncan, 2015, 2018), og doktoravhandlinga hennes omhandler voksne kursdeltakere som danner lesesirkel for å lese en roman i fellesskap (Duncan, 2010). Duncan plasserer egen forskning i den etnografiske tradisjonen *New Literacy Studies* (NLS). Denne forskningstradisjonen kommenteres for øvrig mer utførlig i kapittel 3. Et nøkkelbegrep innenfor NLS er skriftbruk eller literacy som et sosialt, situert fenomen, som *praksis* (Barton, 2007). Å undersøke observerbare hendelser er imidlertid ikke tilstrekkelig, understreker Duncan, som argumenterer for nødvendigheten av å interessere seg for hva literacy *betyr* for den enkelte. Dette innebærer at forskeren må etterspørre deltakeres egne erfaringer, resonnerer hun. Økt innsikt i lesing som fenomen forutsetter interesse for hva lesing er for leserne selv:

The reader's perspective matter. 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, s. 18 – 19).

Hvordan kan empiriske leseres erfaringer belyse lesing og leseutvikling, og ikke minst fiksjonslesing? Hvordan oppleves det å lese i fellesskap kontra det å lese individuelt, og hva gjør vi egentlig når vi leser en roman? Dette er spørsmål Duncan tar mål av seg til å undersøke (Duncan, 2010, 2012). Lesesirkelen Duncan beskriver foregår innenfor institusjonaliserte rammer, nærmere bestemt et *further education college*, altså en form for voksenopplæring. I den aktuelle perioden arbeidet Duncan selv som *adult literacy teacher*, i likhet med Hvistendahl og Ellingsen er altså også hun forskende lærer. Kursdeltakerne som etter hvert (og på eget initiativ) dannet lesesirkelen, ønsket å forbedre egne lese- og/eller skriveferdigheter. Ifølge nivåbeskrivelsene som lå til grunn for kurset kunne de lese korte tekster, men var lite fortrolige med tekster på mer enn en eller to sider, og avkoding av lengre eller uregelmessige ord bød gjerne på problemer (Duncan, 2010, s. 45). Tre av de ti deltakerne hadde engelsk som førstespråk, for flertallet var engelsk andre- eller tredjespråket.

Duncan tilrettela for at lesesirkelen kunne gjennomføres som del av kursets ordinære undervisning. For øvrig deltok hun som observatør, og deltakerne sto selv for utforming og gjennomføring av de ukentlige lesesirkel-møtene, hvor de leste en samtidsroman. Kursdeltakerne leste ukas kapittel hjemme i forkant, på gruppemøtet leste de så teksten høyt i fellesskap, med kommentarer og diskusjon underveis og i etterkant. Oppdraget med å være samtaleleder gikk på omgang i perioden, som varte i hele seks måneder. Duncan intervjuet deltakerne før og etter lesesirkel-prosjektet, og gjennomførte også fokusgruppeintervjuer underveis. Tema i intervjuene var blant annet hvordan deltakerne identifiserte seg selv som lesere, hvordan de opplevde romanen og selve leseprosessen, både som individuelle lesere og som del av lesesirkelfellesskapet.

I analysen skiller Duncan ut seks temaer som til sammen beskriver en rekke ulike aspekter ved deltakernes leseerfaringer. Disse kaller hun (1) *Reading as Five Acts*, (2) *Reading Identity*, (3), *Knowing Words*, (4) *Building a Story*, (5) *Fiction, Truth and Learning*, (6) *Reading as a Group*. Det første temaet, lesing forstått som ulike handlinger (*acts*), dreier seg både om hva som *skjer* med den som leser under selve lesinga, og om hva lesinga *gjør* for leseren. Til sammen peker Duncan på fem ulike handlinger: *An educational act, a cognitive act, a*

communicative act, an imaginative act, an affective act (Duncan, 2012, s. 117 ff). *Reading Identity* handler om deltakernes selvoppfattelse som lesere, som ved oppstarten av prosjektet er preget av lite selvtillit. Å være medlem i en lesesirkel, en tekstpraksis med en viss sosial status, inngir i seg selv en viss selvrespekt, og vissheten om å ha fullført «en hel roman» bidrar ytterligere til at mange av deltakernes leseridentitet endres i positiv retning. Det tredje temaet fokuserer på lesing som språkarbeid, blant annet hva deltakerne forstår med å «kunne» et ord, som omfatter alt fra fonologisk avkoding til uttale, forståelse og bruk. Gruppemedlemmene er både andrespråk- og førstespråkbrukere, men ifølge Duncan ivaretas behovet for differensiering i stor grad gjennom metodikken deltakerne selv har lagt opp til i lesesirkelen:

Participants who wanted to develop their English vocabularies did so, with the support of those with larger English vocabularies who enjoyed explaining word meanings as part of exploring the meaning of the novel (rather than a potentially tedious game of providing definitions). Those who wished to develop their confidence in accurate speaking and listening did so in the discussions, offering their understanding of the developing story as an incentive to those listening to their, at times, less confident and slower speech. Those who had found decoding a challenge were able to call on the help of others to decode particular words, while the fact that they were helping with definitions gave a sense of a 'level playing field', with everyone having some needs alongside obvious, and useful, strengths (Duncan, 2012, s. 158).

Duncan beskriver lesesirkelen som preget av en gi-og-ta-dynamikk hvor vekslingen mellom å være den som trenger og den som gir støtte er innvevd i strukturen. I de to neste temaene i analysen (*Building a Story* og *Fiction, Truth and Learning*) undersøker Duncan lesesirkelmedlemmenes refleksjoner rundt lesing av fiktive tekster og prosessen med å danne fortolkninger, individuelt og i fellesskap. Selve lesefellesskapet tas opp eksplisitt i det sjette temaet, *Reading as a Group*. For å få tilgang til deltakernes konseptualisering av hva lesing er *for dem*, ber Duncan alle gruppemedlemmene om å beskrive sin opplevelse av lesesirkelen gjennom «mind maps» i form av tegninger eller korte muntlige eller skriftlige kommentarer. Deltakerne trekker fram jevnbyrdighet og samarbeid som avgjørende årsaker til at lesesirkelen opplevdes som en positiv arena for mestring. Et av medlemmene, «Katherine», oppsummerer lesesirkel-arbeidet med en tegning av ei rund kake, omgitt av piler som peker ut mot de andre i gruppa. Hun forklarer hva hun legger i dette:

It's a cake. Everybody liked it. We all took part in it. And it was like; how can I put it? Complementary. Everybody was complementing, trying to understand each other's points. It's kind of the, um, the physical and the visual, because everybody had the physical cake, the book. Everybody could pick it up and eat it whenever they felt like it, and the visual, that's the actual story, what's going on, what the ingredients is. I don't think there's any boundaries. When we was actually reading the book, everybody took part. We had a kind of, um, we had a spokesperson to keep us in order, but there wasn't any boundaries, everybody explored, everybody was free, explored their own ... wasn't afraid to explore. (Duncan, 2012, s. 114)

Katherine understreker mangelen på grenser eller nivåforskjeller (*boundaries*) mellom deltakerne i gruppa. Opplevelsen av å ha lik tilgang, både til den fysiske boka så vel som til fortolkinga av den, beskrives som premiss for en utforskende tilnærming til den litterære teksten. Disse poengene er særlig interessante for to av delstudiene i denne avhandlinga, nemlig artikkel 2 («Språket som grense og nøkkel») og artikkel 3 («Samtalesjangre i andrespråksklasserommet»), og vil bli tatt opp igjen i diskusjonskapitlet til slutt.

Duncan argumenterer for at prinsippet om jevnbyrdighet gjør lesesirkelen til en særlig velegnet læringsarena for voksne deltakere. Som didaktisk design kjennetegnes lesesirkelen av så vel samarbeidslæring og forhandling om innhold som av *peer teaching* og *scaffolding*, og representerer ut fra en sosiokulturell tilnærming derfor langt på vei et pedagogisk ideal, påpeker hun (2012, s. 153 ff). Lesesirkler og studieringer som forum for voksenopplæring/voksenundervisning har for øvrig lange tradisjoner, både i norsk og internasjonal sammenheng (Tøsse, 2011). I motsetning til formelle undervisningsinstitusjoner er studiesirkler gjerne basert på et likemannsprinsipp, med en lite hierarkisk struktur og med deltakerstyrt innhold. Det er nærliggende å innvende at arbeidsformen i praksis ikke uten videre lar seg overføre til institusjonaliserte opplæringsformer som grunnskole for voksne; for eksempel varte lesesirkelarbeidet i Duncans studie i til sammen seks måneder. Duncans studie synliggjør imidlertid at tradisjonell klasseromsundervisning kan ha noe å hente på å implementere de underliggende prinsippene som kjennetegner lesesirkelen som læringsarena. Jeg ser Duncans arbeid som et bidrag til mulig nytenkning om hvordan organisert voksenundervisning kan foregå, med overføringsverdi også til norsk/nordisk kontekst. I avhandlingssammenheng har Duncans vektlegging av førstepersonsperspektivet, interessen for å undersøke lesernes egne erfaringer,

også gitt viktige impulser til min egen tilnærming i analysene, noe som særlig kommer fram i den andre delstudien (artikkel 2, «Språket som grense og nøkkel»).

Mulige lærerroller og -strategier i arbeid med litteratur

Duncans studie fokuserer på elevdeltakernes perspektiv, og lærerens rolle innad i lesesirkelen beskrives som tilbaketrasket, også i samtale om teksten. Den tilbaketrakne lærerrollen hos Duncan utgjør dermed en kontrast til det vi kan kalle en mer tradisjonell, aktivt styrende lærerrolle, hvor det gjerne er «læreren som stiller spørsmål og kjenner svarene» (Aukrust, 2001, s. 182). Aase (2005) peker på at en litterær samtale i et klasserom er en formell, iscenesatt samtaleform: Lærerens rolle er å iscenesette *sjangeren* litterær samtale, følgelig blir lærerens rolle som samtaleleder sentral. Klasseromsforskning om helklassesamtaler, inkludert litterære samtaler, henter gjerne empiri fra ordinær grunnskoleundervisning, dvs. undervisning rettet mot barn eller ungdom, dels også ungdom/unge voksne i videregående skole. Utgangspunktet er i all hovedsak – med enkelte unntak (Economou, 2015; Hultin, 2006; Stokke & Palm, 2017; Walldén, 2019) morsmålsfagets litteraturundervisning (Andersson-Bakken, 2015; Gabrielsen et al., 2019; Hultin, 2006; Mitchell, 2018; Sommervold, 2020; Tengberg, 2011). To studier som undersøker lærerstyrte helklassesamtaler skal kommenteres nærmere her.

Eva Hultins doktorgradsavhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (2006) undersøker fire læreres mønstre for samtale om litterære tekster i sine klasser. Én av disse klassene er en SVA- klasse, dvs. elevene her følger læreplanen for 'Svenska som andraspråk'. Analysene i den tredje delstudien i min avhandling er direkte inspirert av Hultins studie, og artikkel 3 heter da også «Samtalesjangre i andrespråksklasserommet».

Det teoretiske utgangspunkt for Hultin er Bakhtins lære om talesjangrene (Bakhtin, 1998). Med betegnelsen *samtalsjangre* presiserer hun at formålet med studien er å undersøke sjangre eller mønstre som regulerer muntlige samtaler – nærmere bestemt klasseromssamtaler om litteratur (Hultin, 2006, s. 116). Hultins analyse identifiserer fire klart atskilte samtalemønstre, hvert av dem praktisert av én lærer. Disse kaller hun (1) *Det undervisande förhöret*, (2) *Det texttolkande samtalet*, (3) *Det kultur- och normdiskuterande samtalet*, (4) *Det informella*

boksamtalet. Analysen av samtalsjangerenes faste strukturelle trekk, som spørsmålstyper og interaksjonsmønster, viser ifølge Hultin hvordan sjangrene også formidler lærernes litteratur- og kunnskapssyn. For eksempel domineres samtalsjangeren «undervisende forhør» av et lærerstyrt interaksjonsmønster, med frekvent bruk av retoriske spørsmål. Hultin ser dette som uttrykk for at samtalsformålet er «... att förmedla och fastslå säker kunskap samt att kontrollera elevernas kunskap och läsförståelse» (s. 158). Dette samsvarer med litteratur- og kunnskapssynet samtalsjangeren formidler, hvor litterære tekster primært framstår som en kilde til kunnskap (s. 171). Til sammenligning er *Det teksttolkande samtalet* i langt større grad preget av det Hultin kaller «ikke-retoriske» spørsmål, altså åpne spørsmål der den som spør ikke selv kjenner svaret på forhånd (s. 38). Den teksttolkende samtalen skiller seg fra de andre samtalsjangerene på to sentrale områder: Mens de andre samtaler, riktignok med ulike tilnærminger, behandler litteraturen som kunnskapskilde, fokuserer den teksttolkende samtalen på den litterære tekstens ulike tolkningsmuligheter. I denne sjangeren er eksplisitt teksttolkning den dominerende aktiviteten, mens dette forekommer mer unntaksvis i de øvrige samtalsjangerene (s. 288 – 289). Også i min analyse identifiserer jeg for øvrig et samtalemønster jeg kaller *teksttolkende samtale* (artikkel 3, s. 80). Den tredje samtalsjangeren Hultin identifiserer, kaller hun for *Det kultur- och normdiskuterande samtalet*.⁵ Det er interessant at denne forekommer eksklusivt i den éne klassen i datamaterialet hvor elevene følger læreplanen for Svenska som andraspråk (SVA). Ifølge Hultin er det rimelig å anta at læreplanens kontrastive perspektiv på kultur og språk har virket formende på samtalsjangeren (s. 294), ettersom formålet med *Det kultur- och normdiskuterande samtalet* nettopp er å sammenligne, diskutere og problematisere kulturelle fenomener og normer. I dette inngår delformål som å bidra til forståelse av svensk kultur så vel som andre kulturer, samt å legge til rette for at elevene fremmer egne synspunkt eller stiller spørsmål ved (kulturelle) normer (s. 225). For øvrig beskriver klassens lærer elevenes språknivå som tilstrekkelig til at de også kunne fulgt det ordinære svenskfaget med godt utbytte, de har med andre ord ikke valgt tilbudet av språkkompensatoriske årsaker (s.

⁵ I artikkel 3 har jeg oversatt Hultins betegnelse «Det kultur- och normdiskuterande samtalet» med Kultur- og normorientert samtale (artikkel 3, s. 77). Hultins avhandling har en oppsummering på engelsk hvor begrepet er oversatt til Culturally Oriented Talk (s. 304). Min oversettelse er influert av denne.

223). Elevenes språkferdigheter ser med andre ord ikke ut til å representere vesentlige utfordringer for undervisninga i denne klassen. Muligens har et flertall av elevene også vokst opp i Sverige (dette kommenteres så vidt jeg kan se ikke av Hultin). Til sammenligning representerer de tre grunnskoleklassene i min studie en helt annen elevgruppe, og både undervisningskontekst og språksituasjon er annerledes enn det som beskrives hos Hultin. Det komparative perspektivet som preger *Det kultur- och normdiskuterande samtalet* i SVA-klassen lar seg ikke identifisere på samme måte innenfor mitt datamateriale. Det jeg kaller *erfaringsdelende samtale* åpner riktignok for dette, men med et bredere formål, nemlig «å støtte og legge til rette for elevenes verbalisering av personlige erfaringer» (artikkel 3, s. 83). Formålet omfatter altså verbalisering av personlige erfaringer i vid forstand. Formålet i den tredje samtalsjangeren i min analyse, *den forståelsesorienterte samtalen*, dreier seg på den annen side mer om resepsjon enn om verbalisering, nærmere bestemt om «å gjøre elevene i stand til å forstå teksten på ord- og handlingsnivå» (artikkel 3, s. 79). Disse to samtalsjangerenes særpreg tyder derfor på at undervisningskonteksten virker inn på læreres iscenesettelse og praksis. Hultins operasjonalisering av samtalsjanger-begrepet, som jeg har støttet meg på i min delstudie, er etter min forståelse et produktivt og fleksibelt analytisk verktøy for å undersøke den spesifikke typen tekstpraksis helklassesamtaler om litterære tekster utgjør, og hva som kjennetegner denne typen samtaler i et andrespråksklasserom.

Robert Walldén (2019, 2020) har publisert to artikler med bakgrunn i datamateriale fra en mindre, kvalitativ studie. Artiklene undersøker litteratursamtaler i to klasser hvor elever og lærere leser en roman⁶ over en fireukersperiode. Disse studiene er interessante for denne avhandlinga fordi det empiriske datamaterialet (primært observasjonsmateriale fra klasseromsundervisning) er hentet fra «grundläggande vuxenutbildning», den svenske parallellen til grunnskole for voksne, men også fordi *tekstpraksis* operasjonaliseres som analytisk verktøy. Som gjennomgangen nedenfor vil vise, åpner denne tilnærmingen for å undersøke andre aspekter ved lesing, samtale og

⁶ Klassene leser ikke samme roman. «Anitas» klasse leser *Eftermiddagarna med Marguerite* av Marie-Sabine Roger (2013), og «Evas» klasse leser *Flätan* av Laetitia Colombani (2017) (Walldén, 2020).

litterære tekstpraksiser enn det *samtalensjanger*-begrepet gjør. I det følgende vil jeg derfor redegjøre forholdsvis grundig også for Walldéns studier.

Walldén (2020) fokuserer på to læreres strategier eller tekstpraksiser i litterære samtaler, med utgangspunkt i Freebody og Lukes *four resources model* (Freebody & Luke, 1990). Modellen beskriver opprinnelig beskriver fire komplementerende ressurser eller elevroller for tekstarbeid, men operasjonaliseres av Walldén for å undersøke hvilke tekstpraksiser og -strategier læreren tilrettelegger for gjennom sin undervisning. Disse kaller han *meaning-making practices, text user practices, text analyst practices, code breaker practices* (Walldén, 2020, s. 46–47). I «Med fokus på ord, uttrykk och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning» (Walldén, 2019) undersøkes lærerstrategier i den ene av de to grunnskoleklassene Walldén observerer, med fokus på lærerens bruk av vokabulararbeid som teksttolkende strategi. Gjennom arbeid med ord og uttrykk rettes oppmerksomheten mot sentrale trekk ved romanens karakterer, og det språkutviklende arbeidet gir elevene en nærlesingsstrategi som også støtter deres meningsskaping og utvikling av tekstanalytisk kunnskap. Læreren inntar en aktiv posisjon overfor teksten, inkludert fortolkning av den. I den neste artikkelen (2020) problematiseres denne «styrende» tendensen noe: Ved å sammenligne de to lærernes tekstarbeid-strategier finner Walldén at litteratursamtalene i én av klassene kjennetegnes av en noe åpnere samtaleform. Her bringes elevenes bakgrunn, erfaringer og kunnskap jevnlig inn i samtalen, og det åpnes også for kritiske lesninger av romanen. Interessant nok skjer dette primært på enkeltelevers initiativ, blant annet gjennom kritiske kommentarer til romanens framstilling av fattige mennesker i India (Walldén, 2020, s. 58, 61).

I Walldéns (2020) analyse utgjør *meaning-making practices* (meningsskapende (tekst)praksiser) for øvrig en svært vid kategori som ser ut til å omfatte alt fra å forstå ord, uttrykk og bildebruk, til å kunne rekonstruere plot og identifisere og fortolke mer abstrakte strukturer som tema, motiv, symbol. Dessuten «[d]escribing, evaluating, judging and relating to the characters» samt «[m]aking connections to personal experience, prior knowledge and other texts» (s. 48). Til sammenligning opererer Tengberg (2011) med seks ulike *läsartar* eller lesemåter i sin avhandling om litterære samtaler i svenskfaget i ti ungdomsskoleklasser. Tengberg skiller mellom *handlingsorienterte, betydningsorienterte,*

*vurderingsorienterte, subjektorienterte, intensjonsorienterte og metakognitive lese måter.*⁷ Både handlingsorienterte, betydningsorienterte og subjektorienterte lese måter kan rommes av kategorien ‘meningsskapende tekstpraksis’ hos Walldén. Det Tengberg kaller vurderingsorientert og intensjonsorientert lese måte, overlapper til dels med det Walldén, basert på Freebody og Luke (1990), kaller *text analyst practices*. Hos Walldén omfatter dette både det å uttrykke personlige synspunkter på teksten, vurdere den som litterært verk samt å undersøke og eventuelt kritisere hvordan mennesker eller kulturer representeres (Walldén, 2020, s. 47). Kategoriene *meaning making practices* og *text analyst practices* blir dermed svært romslige. Imidlertid inneholder ressursmodellen også to andre hovedkategorier, nemlig *text user practices* og *code breaker practices* (s. 46 – 47). Walldén forklarer *text user practices* med at teksten her brukes for «different goals and purposes»: Det kan dreie seg om å anvende teksten som middel til informasjon om språk, kultur eller samfunn, men også om å bruke teksten/boka «... in a way which is highly valued in the educational context» (s. 46). Det siste blir ikke eksplisitt belyst i Walldéns analyse, men det at modellen inkluderer også dette aspektet er en påminnelse om at tekstpraksiser knyttet til utdanningsinstitusjoner, såkalte *dominant literacies* (Barton, 2007; Street & Street, 1991) gjerne er forbundet med ulike former for vurdering og anerkjennelse. Her åpner modellen med andre ord også for et (makt)kritisk aspekt. *Code breaker practices*, avkodingspraksiser, dreier seg om lesetekniske ferdigheter, men kan også inkludere aspekter ved skrift og tekst som omfatter skrifteknologiske konvensjoner og affordanser knyttet til ulike teknologier. Ett av få eksempler Walldén gir på avkodingspraksiser er når en av lærerne forklarer stor forbokstav som markering av egennavn (Walldén, 2020, s. 60). Med unntak av Nina Berg Gøttsches avhandling (2019) om «svake» lesere på ungdomsskoletrinnet og deres møte med litterære tekster, er avkodingsaspekter ved litteraturlesing noe som så vidt jeg vet ikke omtales i andre nordiske, litteraturdidaktiske avhandlinger – uavhengig av om datamaterialet er hentet fra morsmåls- eller andrespråksundervisning (Asplund, 2010; Economou, 2016; Ellingsen, 2013; Gourvennec, 2017; Hultin, 2006; Hvistendahl, 2000; Kaspersen, 2004; Kjelen, 2013; Molloy, 2002; Penne, 2006; Rødnes, 2011; Skarstein, 2013; Sommervold, 2020; Tengberg, 2011). Dette forstår jeg som uttrykk for at

⁷ Min oversettelse.

avkodingsferdigheter og kjennskap til grunnleggende tekstkonvensjoner implisitt forstås som en forutsetning for litteraturlesing for elever eldre enn småskolealder, og følgelig overflødig å kommentere. I mitt eget datamateriale har jeg imidlertid eksempler som tyder på at dette aspektet ved lesing kan innebære reelle utfordringer i en undervisningskontekst som grunnskole for voksne (jfr. for øvrig også Duncan, 2010, 2012, omtalt ovenfor). Her vil mange deltakere ha forholdsvis lite skolebakgrunn, og tidligere lese- og teksterfaring kan i stor grad være knyttet til andre skriftsystemer enn det latinske alfabetet. Som et eksempel på dette vil jeg her nevne en episode fra mitt datamateriale som ikke er omtalt i noen av delstudiene, men som inngår i mine feltnotater fra Geirs klasse i perioden da klassen leste *Barsakh* (Stranger, 2009). Underveis i lesinga stilte et par elever meg spørsmål om enkeltbokstaver de hadde problemer med å avkode, og de ga uttrykk for at de syntes tekstpassasjer trykt i kursiv var vanskelige å lese.⁸ I boka er vekslende fokalisering mellom hovedpersonene Emilie og Samuel markert typografisk: Kapitlene hvor Emilie fokaliseres har normal font, mens Samuels kapitler er trykt i kursiv. For disse leserne førte altså dette skrifteknologiske grepet til at nær halvparten av boka i praksis ble mer krevende å avkode. Nordlie og Anmarkruds (2015) undersøkelse av leseferdigheter⁹ hos avgangselever i voksenopplæringas grunnskoleløp peker for øvrig på at et stort antall av deltakerne har svake avkodingsferdigheter, noe de tolker som en vesentlig årsak til gjennomgående lav leseforståelse i gruppa. Eksemplet fra mitt datamateriale, om avkodingsvansker ved skrift i kursiv, peker mot at avkodingspraksiser og fortrolighet med skrifteknologiske konvensjoner er et aspekt ved lesing som har aktualitet også i møte med litterære tekster, ikke minst i krysskulturelle, flerspråklige undervisningskontekster som grunnskole for voksne.

Gjennomgangen ovenfor illustrerer at et finmasket analyseapparat, eller en kombinasjon av ulike tilnærminger, kan være nødvendig for å undersøke komplekse fenomener som litteraturlesing, -undervisning og samtale, ikke minst i

⁸ Feltnotater fra observasjon i G2, 21.11. 2018. Problemer med å lese skrift i kursiv omtales også i enkeltintervju med «Omar» (elev i G2) 11. 01. 2019.

⁹ Undersøkelsen gjelder lesing på målspåket norsk, og sier dermed ikke noe om lese/avkodingsferdigheter på deltakernes førstespråk. Ifølge studien oppga 90 % av deltakerne at de kunne lese på morsmålet/førstespråket før de kom til Norge (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 331).

undervisningskontekster hvor deltakerne har vidt forskjellige språkbakgrunner, livssituasjoner og teksterfaringer.

Elevers skjulte tekstbakgrunner og tekstpraksiser

I en undervisningskontekst hvor majoritetssamfunnets språk og (tekst)kultur definerer undervisningsinnhold og rammer, kan minoritetsspråklige deltakers tekstrepertoar ofte komme til å framstå som mangelfullt, irrelevant eller i beste fall lite synlig eller «skjult». Studier av blant annet Blackledge (2000) viser at minoritetsgruppers tekstpraksiser ofte tilskrives lite lingvistisk og kulturell kapital i møte med skolen som institusjon. Lignende funn har blitt gjort av en rekke forskere i tradisjonen fra *New Literacy Studies* (Gee, 1990; Gregory & Williams, 2000; Heath, 1983). Til tross for at omfattende forskning har dokumentert eksistensen av og verdien av *hidden literacies*, tyder mye på at elevers skjulte/usynlige literacy stadig forblir «... unnoticed, underappreciated, and untapped in classrooms» (Ives, 2011, s. 251). I norsk sammenheng har blant annet Mette Elisabeth Nergård og Tove Nicolaisen (2016) introdusert begrepet *skjult literacy*. I artikkelen «Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom» viser de blant annet til Blackledge (2001), men også til funn fra egen forskning om flerspråklige elevers tekstpraksis og -kompetanse. I de aktuelle studiene er disse særlig forankret i elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn, henholdsvis innenfor hinduisme og islam. Nergård og Nicolaisen peker på at minoritetsspråklige elevers tekstkompetanse kan være dobbelt skjult:

Kompetansen til minoritetsspråklige elever kan være skjult på minst to måter, den kan være skjult for eleven selv i betydningen at eleven ikke er klar over at hun har en egen kompetanse som er verdt noe, og den kan være skjult for læreren. Til sammen blir altså kompetansen skjult i skolehverdagen og i læringssituasjonene (Nergård & Nicolaysen, 2016, s. 46)

Nergård og Nicolaisen argumenterer gjennom artikkelen for det nødvendige i en styrket satsing på interkulturell kompetanse i allmennlærerutdanninga.

Joke Dewildes lingvistisk-etnografiske forskning om unge minoritetselever i innføringsklasser belyser også elevers skjulte literacy, men med fokus på skrivepraksiser (Dewilde, 2016a, 2016b, 2017). Dewilde undersøker såkalt «sent ankomne» ungdommers skrivepraksiser med utgangspunkt i et transspråklig literacy-perspektiv. Som eksempel på etnografisk andrespråksforskning er

Dewildes studier interessante, blant annet fordi hun følger enkelte av informantene både i skole- og fritidssammenheng (se også Beiler et al., 2021). For denne avhandlinga er det ikke minst av interesse at særlig litterære teksttyper og uttrykk, som dikt, står sentralt i deres skrivepraksiser. Dewilde viser hvordan ungdommene i studien trekker veksler på et spekter av lingvistiske og litterære ressurser fra tidligere bakgrunn i egen fritidsskriving. Hun viser også eksempler på at ungdommene tar i bruk disse ressursene i forbindelse med skoleinitierte skriveoppgaver. I forlengelsen av Dewildes studier ser jeg det for øvrig som interessant å peke på en mulig utvidelse av begrepet *transspråklighet* – for vil ikke transspråklige ressurser i mange tilfeller også være *translitterære* ressurser? Slik jeg leser Dewilde er det nettopp dette hun beskriver, blant annet i artikkelen «Det er bare i hjertet mitt. Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver» (2016a). Her er fokus på 18 år gamle Khushi, opprinnelig fra Somalia, og hennes skrivepraksiser. Sanglyrikk fra Bollywood-filmer er et viktig litterært forelegg for henne, og i egen skriving rekontekstualiserer hun gjerne dikt på hindi. Disse har blitt en del av hennes språklige biografi gjennom filmene. Dewilde konstaterer at Khushis norsklærere hovedsakelig fokuserer på skriving på norsk, men viser samtidig til hvordan en kreativ skriveoppgave blir en anledning for Khushi til å skape forbindelse mellom ulike språklige repertoar og skriverom. I en oppgave med skrive et dikt på norsk i klasserommet bruker hun dels hindi, dels engelsk, dels norsk underveis i skriveprosessen; hun «forhandler» altså om hva hun ønsker å uttrykke gjennom å ta i bruk sine ulike transspråklige repertoarer, noe som ifølge Dewilde er «i kjernen av en transspråklig literacy-forståelse» (2016a, s. 37). Dewilde peker på at Khushis dikt tilsynelatende er ‘enspråklige’ på henholdsvis hindi i fritida og norsk på skolen, imidlertid trer dynamikken i språkpraksisene og sammenhengen mellom skriving i ulike rom eller spor (*trajectories*) fram gjennom en transspråklig analysetilnærming (s. 28). Transspråklige tilnærminger utfordrer den enspråklige orienteringen som ligger til grunn for mange institusjonelle språkpraksiser (Canagarajah, 2013), og både kreativitet og kritiskhet framheves som aktuelle dimensjoner ved transspråklige praksiser (Dewilde, 2016a, s. 29; Wei, 2011).

Dewilde tar til orde for en bred, praksisorientert tilnærming til skriving i skolesammenheng, og argumenterer på denne måten for at flerspråklige elever i større grad skal kunne få dra nytte av sine samlede språk- og tekstrepertoarer. Dette er også et sentralt poeng i min avhandling, men altså med utgangspunkt i

litteratur/litteraturundervisning/litterære tekstpraksiser. Av dette følger at fokus her er på elevers samlede *litterære* ressurser – eventuelt deres *translitterære* ressurser – framfor (eller i tillegg til) de spesifikt lingvistiske eller transspråklige. Særlig artikkel 1 i avhandlinga argumenterer eksplisitt for et mer globalt informert litteraturbegrep, og for en tilnærming til litteratur «ikke bare som tekst, men som praksis» (artikkel 1, s. 64).

Avhandlingas forskningsbidrag

Forskningen som her er blitt presentert, representerer ulike tilnærminger til litteraturundervisning, lesing og tekstpraksis, hovedsakelig innenfor en sosiokulturell ramme, og flere av studiene som kommenteres er influert av den etnografiske forskningstradisjonen fra *New Literacy Studies*. Som gjennomgangen viser, fins det flere empiriske kvalitative studier om litteraturundervisning, litterær lesing/tekstpraksis og voksne andrespråkbrukere. Imidlertid er den undervisningskonteksten som denne avhandlinga henter sin empiri fra, fortsatt lite belyst. Til forskjell fra studiene som nevnes i gjennomgangen ovenfor, kombinerer denne avhandlinga flere ulike perspektiver på ett og samme empiriske materiale: Delstudiene omfatter både elevgruppers tekstpraksiser og -bakgrunn, enkeltelevers litterære resepsjon, samt helklassesamtaler om litterære tekster og læreres fagkonstruksjoner. Avhandlinga bringer inn ny kunnskap om litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere som deltar i grunnskoleopplæring, og som fortsatt er underveis i sin andrespråktilegnelse. I forlengelsen av dette undersøker den utfordringer og muligheter knyttet til undervisning og resepsjon av litterære tekster i denne undervisningskonteksten, hvor de voksne elevdeltakernes og lærernes/ skolens litterære tekstpraksiser møtes. Samlet sett bidrar avhandlinga derfor med ny faglig kunnskap til litteraturdidaktikk- og andrespråkdidaktikkfeltet, som er de to forskningsfeltene den tydeligst plasserer seg innenfor.

3 Teoretisk rammeverk

Det er leserorientert litteraturteori og etnografisk orientert literacy-forskning som bidrar med de mest sentrale teoretiske begrepene og perspektivene for avhandlinga. I de enkelte artiklene har jeg også trukket inn andre teoretiske begreper og perspektiver der jeg har funnet det hensiktsmessig. Dette kapitlet avgrenses imidlertid til det sentrale teoretiske rammeverket for doktorgradsprosjektet som helhet – Louise M. Rosenblatts litterære transaksjonsteori, Kathleen McCormicks modell over tekstens og leserens allmenne og litterære repertoar, og etnografisk literacy-forskning i tradisjonen etter *New Literacy Studies*. I Rosenblatts litterære transaksjonsteori beskrives møtet mellom tekst og leser som en personlig førstehåndserfaring. Denne tilnærminga til estetisk lesing og litterær erfaring ligger til grunn for hele avhandlinga. Nedenfor presenterer jeg først min forståelse av Rosenblatts litterære transaksjonsteori, også i lys av dette forskningsprosjektet. Avhandlingas interessefelt innebærer at tekstmøter også er interessante forstått i lys av sosial og kulturell kontekst. Her er det særlig den etnografisk orienterte literacy-forskningen *New Literacy Studies* (NLS) som tilbyr relevante perspektiver, sammen med McCormicks sosiokulturelle lesemodell. McCormick fungerer dermed som bindeledd mellom Rosenblatts mer individ- og kognitivt orienterte tilnærming til litteratur og NLS' sosiokulturelle vektlegging av kontekst og praksis. Det sistnevnte perspektivet presenteres til slutt i kapitlet.

Leserorientert, litteraturdidaktisk teori. Louise M. Rosenblatt og Kathleen McCormick

Rosenblatts litterære transaksjonsteori

Det finnes ingen generisk leser eller generisk litterært verk, slår Rosenblatt fast i løpet av de første sidene av *Literature As Exploration* (1995 [1938]). Det som fins er «... the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works» (s. 24). En tekst blir kunst eller litteratur først når den erfares av en leser, i det Rosenblatt kaller *transaksjonen* mellom tekst og leser. Transaksjonsbegrepet viser særlig til Deweys pragmatiske filosofi (Connell, 2000), men er også influert av Peirces tenkning om tegnet som en triadisk relasjon (Karolides & Rosenblatt, 1999; Rosenblatt, 1994 [1978]). Anvendt på litteratur viser transaksjonsbegrepet til en fram-og-tilbake-overføring mellom to

parter som gjensidig betinger hverandre. Det dreier seg ikke om en lineær relasjon, snarere om en situasjon eller pågående prosess (1994 [1978], s. 16–17). For å tydeliggjøre dette innfører Rosenblatt et skille mellom *text* og *poem*, der «text» betegner de verbale symbolene som ved å vise utover seg selv må avkodes og fortolkes, mens «poem» er det litterære kunstverket som realiseres i møte med en leser. «Poem» viser altså ikke til spesifikke litterære sjangre, men til kunst som generell kategori. «The poem» beskrives som en hendelse eller «event in time»:

The poem, then, must be thought of as an event in time. It is not an object or an ideal entity. It happens during a coming-together, a compenetration, of a reader and a text (1994 [1978], s. 12).

Den personlige erfaringa er en betingelse for det Rosenblatt kaller *aesthetic reading* eller estetisk lese måte. Kunst, altså den litterære teksten, kan ikke oppleves gjennom annenhånds erfaring, men må «gjennomleves»: «For the reader, the poem is lived through» (1994 [1978], s. 14). For å understreke den estetiske lese måtens særpreg skiller Rosenblatt mellom to ulike posisjoner, *efferent* og *estetisk*. Efferent lese måte viser til saksorientert lesing, der leserens fokus primært er rettet mot det som skal «hentes ut»¹⁰ av teksten. Estetisk lese måte kjennetegnes derimot av at oppmerksomheten rettes innover, mot det teksten påkaller (*evokes*) i leseren underveis i leseprosessen – av assosiasjoner, tanker, bilder, følelser og erfaringer. Det er en syntetiserende fram-og-tilbake-prosessen som Rosenblatt beskriver slik:

In broadest terms, then, the basic paradigm of the reading process consists in the response to cues; the adoption of an efferent or aesthetic stance; the development of a tentative framework or guiding principle of organization; the arousal of expectations that influence the selection and synthesis of further responses; the fulfilment or reinforcement of expectations, or their frustration, sometimes leading to revision of the framework, and sometimes, if necessary, to rereading; the arousal of further expectations: until, if all goes well, with the completed reading of the text, the final synthesis or organization is achieved (1994 [1978], s. 54).

De to lese måtene, efferent og estetisk, utgjør ifølge Rosenblatt poler på et kontinuum. Overgangen mellom dem kan være glidende, men dersom en tekst

10 Begrepet forklares med det latinske verbet «effere», som iflg. Rosenblatt betyr «to carry away» (1994 [1978], s. 23).

skal kunne realiseres som kunst (*poem*) er det en forutsetning at leseren inntar den estetiske leseposisjonen. Derimot er det ikke mulig å komme fram til noen absolutte formelle krav til hva en teksts literaritet innebærer, hevder Rosenblatt. Formelle trekk (syntaksbrudd, metaforbruk etc.) *kan* fungere som hint om å innta en estetisk leseposisjon, men ingen slike trekk er avgjørende: «...no one device is essential» (1994 [1978], s. 34). Det som *er* absolutt nødvendig, er at leseren av teksten inntar en estetisk leseposisjon. I denne posisjonen er det nettopp møtet med teksten som er avgjørende:

In the aesthetic transaction, the text possesses an especial importance. In the efferent situation, a paraphrase or summary or restatement – in short, another text – may be as useful as the original text. 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], s. 86).

Rosenblatt understreker gang på gang at det er grunnleggende å forstå transaksjonen mellom tekst og leser som en førstehåndserfaring: *The poem* kan ikke erfares/realiseres *på vegne av* andre, en estetisk opplevelse er utelukkende tilgjengelig som direkte, perseptuell erfaring.

Litterær transaksjon som grunnlag for litteraturdidaktikk

Rosenblatts oppvurdering av leserens aktive rolle har til tider blitt oppfattet som en oppfordring til ren subjektivism. Dette har hun selv gjentatte ganger avvist (Rosenblatt, 2005). Den personlige erfaringa er startstedet, ikke endepunktet, for en litterær tolkning, understreker hun. Lesere må være åpne for korrigeringer av egen respons i møte med tekstens signaler:

The more self-aware the reader, the more he will feel it necessary to critically scrutinize his own evocation of “the poem” as a transaction between himself and the text. (1994 [1978], s. 128).

En bevisst leser bør dermed aktivt reflektere over hvilke kriterier som styrer hans egen syntetisering av responser. Rosenblatt understreker altså at teksten ikke er underlagt leserens respons på den, men at enhver lesning må prøves mot tekstens signaler. Denne «prøvingen» inngår i den individuelle leseprosessen, men kan også finne sted innenfor fellesskapet av lesere, for eksempel i klasserommet.

I *Literature as exploration* (1995 [1938]) skinner Rosenblatts erfaring og engasjement som litteraturlærer tydelig gjennom. Hun reflekterer over litteratur og undervisning på en måte som først og fremst inspirerer til med-tenkning, råd

om praktisk metodikk må man finne andre steder. Også i *The reader, the text, the poem* (1994 [1978]) uttrykker hun høye ambisjoner på vegne av litteraturundervisningas oppdrag: Formålet er å utruste studentene (eller elevene) til å gjøre rike lesninger og oppøve sensitivitet overfor teksten, gi trening i selvkritisk bruk av referanserammer, samt å ta i bruk relevante forklaringsmodeller som yter verket rettferdighet. Verdien av å delta i et fellesskap med andre lesere understrekes; innsikten i vårt eget forhold til teksten kan økes dersom vi tar del i en utveksling:

Learning what others have made of a text can greatly increase such insight into one's own relationship with it. A reader who has been moved or disturbed by a text often manifests an urge to talk about it, to clarify and crystallize his sense of the work. He likes to hear others' views. Through such interchange he can discover how people bringing different temperaments, different literary and life experiences, to the text have engaged in very different transactions with it (1994 [1978], s. 146).

Å utveksle fortolkninger med andre lesere kan altså bidra til at leserens egen forståelse utvides og utdypes, og ikke minst kan det øke leserens bevissthet overfor egne, uttalte kriterier. Sitatet ovenfor kunne vært myntet på den litteraturdidaktiske arbeidsformen litterær samtale. Rosenblatt kommenterer ikke praktisk-metodiske aspekter ved denne typen samtaler, men legitimerer dem med henvisning til det hun ser som grunnlaget for litteraturundervisninga – leserens møte eller transaksjon med teksten.

Litteraturundervisning og demokrati

Hos Rosenblatt finner vi en uttalt kobling mellom litteraturundervisning og skolens overordnede mandat om å bidra til demokrati. I forordet til 1995-utgaven av *Literature as Exploration* siterer hun Dewey om at demokrati er mer enn politiske institusjoner, det er «a way of life» (s. xv). Et demokrati, utdyper hun, forutsetter et samfunn hvor mennesker er i stand til å anerkjenne hverandres felles interesser og mål, på tross av forskjeller:

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 honored 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 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 (xv).

Den personlige litterære erfaringa er ikke et endelig mål i seg selv, understreker Rosenblatt, like fullt er den essensiell. Den utgjør et nødvendig startsted i en organisk vekstprosess som dreier seg om å utvide kapasiteten for å tenke rasjonelt om emosjonelle responser, om å utvikle følsomhet, estetisk så vel som sosial, samt fostring av kritisk og selvkritisk vurdering (s. xviii). Videre argumenterer hun for at litteraturen tilbyr en form for erfaring *av* et fenomen utover en viss kunnskap *om* fenomenet: En sosiologisk analyse kan forklare noen av de utfordringene afro-amerikanere møter i det amerikanske samfunnet, mens verk som *The Fire Next Time* av James Baldwin eller Ralph Ellisons *Invisible Man* lar oss oppleve den menneskelige dimensjonen i disse fenomenene på en annen, mer gjennomgripende måte (1995 [1938], s. 38). Når litteraturundervisning må fremme estetisk lesing som personlig erfaring er det altså ikke minst fordi det kan bidra til å utvikle evnen til innlevelse i andre:

... it is because, as Shelley said, it helps readers develop the imaginative capacity to put themselves in the place of others – a capacity essential in a democracy, where we need to rise above narrow self-interest and envision the broader human consequences of political decisions (Karolides & Rosenblatt, 1999, s. 169).

Rosenblatt er som kjent ikke alene om å hevde at leserens møte med en litterær tekst byr på et særlig potensial for å utvikle innlevelse i andres situasjon. Martha Nussbaum (1997, 2016) er blant dem som har argumentert for at litteratur på en særlig måte egner seg til å utvikle narrativ fantasi, empati og evne til å ta andres perspektiv. Også hos Rosenblatt er altså dette et uttalt perspektiv. Hun fastslår at hun ser demokrati som utdanningssystemets overordnede formål, og at dette er en del av grunnlaget for hvordan hun tenker om litteraturundervisning.

Relevans for avhandlinga

Når Rosenblatt omtaler «leseren», kan det se ut til at hun implisitt tar utgangspunkt i at leseren er førstespråkbruker, det vil si at den litterære teksten foreligger på leserens «eget» språk eller et språk leseren kjenner godt. At spørsmål om språk og tekst ikke problematiseres hos Rosenblatt, kan forstås som at hun tenderer mot en slags generisk leser, til tross for at hun jo hevder det

motsatte. Innenfor denne avhandlinga har det derfor vært interessant å forsøke å anvende den litterære transaksjonsteorien, som er allment eller universelt formulert fra Rosenblatts side, på empiri hvor leserne er andrespråkbrukere. Det grunnleggende prinsippet er at den litterære transaksjonen foregår som en fram-og-tilbake-overføring mellom leser og tekst. Jeg tar som utgangspunkt at dette har gyldighet for andrespråklesere så vel som for førstespråklesere. Det samme gjelder prinsippet om den estetiske leseopplevelsen som førstehåndserfaring. Her tilbyr Rosenblatts skille mellom *text* og *poem* begreper som etter min forståelse er produktive og anvendelige også som analytiske verktøy for å utforske litterær lesing i en andrespråkskontekst. Mest direkte undersøkes dette i artikkel 2, som utforsker resepsjon av *Og* i én av grunnskoleklassene. Det tas opp igjen, ganske kortfattet, i artikkel 3, i forbindelse med samtalesjangre i litteraturundervisninga. I diskusjonskapitlet (kapittel 6) diskuterer jeg funn på tvers av delstudiene, og her kommenterer jeg mer utfyllende hvordan jeg mener skillet mellom *text* og *poem* kan bidra til å belyse særlige utfordringer ved estetisk lesing og litteraturundervisning i et andrespråksklasserom.

Kathleen McCormick: Tekstens og leserens repertoar

Kathleen McCormicks (1994) sosiokulturelle lesemodell er også en sentral del av det litteraturteoretiske rammeverket. Modellen demonstrerer det historisk og kulturelt situerte ved leser og tekst, hvor forholdet beskrives som et møte mellom ulike *repertoarer*: Både tekst og leser ses som bærere av allmenne og litterære repertoarer, og disse virker inn på tekstmøtet. Tekstens *allmenne repertoar* forklarer McCormick som de verdiene, holdningene eller perspektivene teksten formidler, direkte eller indirekte. For leseren utgjør det allmenne repertoaret hennes kulturelle, historiske referanseramme:

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 (s. 76).

Både det allmenne og det litterære repertoaret har betydning for hvordan vi forholder oss til teksten. Tekstens litterære repertoar dreier seg om formelle trekk knyttet til konvensjoner, som plot, fortellerform eller metrikk, mens leserens litterære repertoar betegner leserens forforståelse av hva en litterær tekst kan

være eller ha å tilby. Ifølge McCormick representerer 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, s. 157).

I møtet mellom leser og tekst peker McCormick på tre mulige utfall: Dersom leserens forventninger i møte med teksten oppfylles, oppstår en *matching* av repertoarer. Alternativt kan det også finne sted en *mismatching*: Leseren opplever tekstens allmenne eller litterære repertoar som så fremmed at hun ikke er i stand til å få noe ut av teksten. Dessuten kan leserens repertoar – i form av verdier og overbevisninger – være i konflikt med tekstens allmenne repertoar. I så fall oppstår det en *spenning* eller «tension between repertoires» (s. 87–88). Denne situasjonen er imidlertid et produktivt pedagogisk utgangspunkt for nye lesninger, understreker McCormick, ettersom den kan bidra til oppmerksomhet overfor den historiske eller kulturelle avstanden mellom leser og tekst. På denne måten trer både tekst og leser fram som ideologisk situert. McCormick setter denne sosiokulturelle, historisk bevisste teksttilnærmingen i sammenheng med kritisk tenkning eller *critical literacy*:

... to be a critically literate reader is to have the knowledge and ability to perceive the interconnectedness of social conditions and the reading and writing practices of a culture, to be able to analyse those conditions and practices, and to possess the critical and political awareness to take action within and against them (...). The capacity to make rational and informed judgements about the world is, I will contend throughout this book, a *reading capacity*, and while this capacity can be taught to students in a variety of forums, the primary one should be their reading lessons, which need to be radically reconceived (s. 49).

Repertoarmodellen skal ifølge McCormick bidra til å øke leserens bevissthet om de historiske og sosiale betingelsene som former *både* tekst og leser.

Litteraturundervisningas fremste mandat hos McCormick ser ut til å være utvikling av det hun kaller *reading capacity*, særlig forstått som kritisk og historisk-kulturelt bevisst lesing. Litteratur og lesing legitimeres altså med noe andre argumenter her enn hos Rosenblatt. McCormick kritiserer for øvrig Rosenblatt for å fokusere for ensidig på (skjønn)litterære tekster og skillet mellom efferent og estetisk lese måte. Det er nok så, sier McCormick, at det å lese

en litterær tekst representerer en annen erfaring enn det å lese en informasjonspreget tekst. Like fullt er den litterære teksten et kulturelt produkt på samme måte som alle andre tekster, og må som andre tekster leses og fortolkes innenfor visse kulturelle og ideologiske rammer. Å behandle litterær (eller estetisk) lesing som en særegen lese måte fører imidlertid til at innsikten om leserens «konstruksjon» av teksten ikke ses som relevant i møte med andre teksttyper. Det kan resultere i at disse tekstene ses på som mer «objektive»:

The primary danger of treating the literary as a separate kind of reading is that insights about the ways readers construct literary texts will not be seen as potentially relevant to other kinds of texts, and an objectivist model will be maintained for texts that are supposedly more 'information based' (McCormick, 1994, s. 37).

Alle tekster må altså forstås som situerte innenfor sosiale historiske kontekster, og som gjenstander for fortolkning på disse premissene.

Mens Rosenblatts transaksjonsteori fokuserer på leserens individuelle bidrag, er McCormicks modell basert på et eksplisitt krav om kontekstbevissthet, og hun argumenterer også for et bredere tekstbegrep. Etter mitt skjønn er det likevel ingen reell konflikt mellom repertoarmodellen og den litterære transaksjonsteorien, forskjellene ligger først og fremst i fokus og ulik vektning. Mens Rosenblatts legitimering av litteraturundervisninga særlig er sentrert rundt argumentet om at estetisk lesing kan skape forståelse for det allmennmenneskelige, understreker McCormick viktigheten av å forstå det partikulære, historisk situerte ved både leser og tekst.

McCormicks argumentasjon for et bredere litteratur- og tekstbegrep er forankret i en sosiokulturell tilnærming til lesing, og hun refererer blant annet til literacy-forskere som Shirley Brice Heath. Leseforskere med en uttalt interesse for sosial kontekst utvider forståelsen av hva lesing er, fastslår McCormick: «Reading, from this perspective, is seen not as a narrow task performed primarily in school to 'comprehend' or learn, but something done all the time and in all kinds of rich contexts» (McCormick, 1994, s. 48). Innad i denne avhandlinga fungerer McCormicks sosiokulturelle lesemodell som et bindeledd mellom de to ulike forskningsfeltene som sammen utgjør det sentrale teoretiske rammeverket: Litteraturredidaktikk/leserorientert litteraturteori på den ene siden og etnografisk orientert literacy-forskning på den andre. I avhandlinga forsøker jeg å koble disse feltene sammen, for eksempel når jeg undersøker litterære erfaringer og litterær

tekstpraksis hos elevinformantene (artikkel 1). McCormicks repertoarmodell er produktiv som analytisk verktøy både for å forstå tekstpraksiser og konkrete lesninger. Ikke minst tilbyr den begreper for å reflektere didaktisk over utfordringer knyttet til litteraturformidling i et andrespråksklasserom der lærer og elever møter teksten med ulike erfaringer og forforståelser, eller repertoarer. Det siste blir særlig belyst i artikkel 2.

Tekstpraksis: Perspektiver fra New Literacy Studies

What counts as literacy has to be dissected and analysed and new methods of studying literacy are needed (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012, s. 5).

Den etnografiske forskningstradisjonen *New Literacy Studies* (Baynham & Prinsloo, 2009; Gee, 1990; Heath, 1983; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984) utgjør en sentral del av avhandlingas optikk. Flere av studiene som ble omtalt i kapittel 2 (Dewilde, 2016a; Duncan, 2010; Nergård & Nicolaysen, 2016; Walldén, 2020) plasserer seg innenfor eller i nær tilknytning til *New Literacy Studies*. Nedenfor gir jeg en forholdsvis kortfattet introduksjon til noen utvalgte, sentrale navn og begreper innenfor dette forskningsfeltet. Formålet er ikke å gi en uttømmende framstilling, men å redegjøre for hvordan jeg plasserer mitt prosjekt innenfor feltet.

New Literacy Studies (NLS) brukes gjerne som samlebetegnelse på en retning som oppsto på 1980-tallet. Forskere fra felt som antropologi, lingvistikk, psykologi og utdanningsforskning utfordret en til da rådende oppfatning om at lesing og skriving primært dreier seg om individuelle, kognitive ferdigheter (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2015). I stedet for å fokusere på literacy forstått som lesing og skriving innenfor institusjonaliserte rammer, har NLS-forskere vært opptatt av å studere hvordan literacy i bred forstand inngår i ulike situasjoner og sosiale settinger (Barton & Hamilton, 1998; Barton et al., 2000; Heath, 1983). Dette medfører interesse for å undersøke hvordan aktiviteter knyttet til skrift og tekst inngår i menneskers hverdagsliv, som *sosiale praksiser*. Sitatet nedenfor er hentet fra David Barton og Mary Hamiltons *Local literacies* (1998), hvor de dokumenterer dagligdagse tekstpraksiser blant innbyggere i Lancaster:

Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's

heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people. (Barton & Hamilton, 1998, s. 3).

Med sin etnografiske tilnærming har NLS bidratt til økt interesse for hverdagspraksiser knyttet til skrift og skriftbruk. Forskere innenfor denne tradisjonen deler dessuten et syn på literacy som et sosialt og kulturelt situert fenomen. Av dette følger gjerne et mer eller mindre uttalt maktkritisk perspektiv, som blant annet kan knyttes til spørsmålet om hvilke praksiser som regnes som dominerende og *mainstream* (Gee, 1990). En toneangivende forsker innenfor det vi kan kalle en maktkritisk tilnærming til literacy, er Brian V. Street (1984, 1995). Med *Literacy in theory and practice* (1984) introduserte Street en modell som på mange måter kan ses som et teoretisk rammeverk for (iallfall deler av) *New Literacy Studies*. Street skiller mellom det han kaller to grunnleggende ulike tilnærminger til literacy, henholdsvis en *autonom* og en *ideologisk* literacy-modell. I argumentasjonen bygger han på sitt eget feltarbeid fra Iran, hvor han identifiserte flere ulike literacy-praksiser i landsbyområdet han oppholdt seg i. Literacy forstått som *praksis* synliggjør, ifølge Street, at det dreier seg om noe mer enn funksjonelle ferdigheter, ettersom sosiale praksiser også er forbundet med identitet og posisjon. Literacy-praksiser inngår med andre ord i sosiale og kulturelle institusjoner, og derfor er literacy som fenomen verken universelt eller «nøytralt». Tvert om er literacy «embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’ (Street, 1984, s. 1). Denne kulturelt og historisk sensitive tilnærminga representerer det Street kaller den ideologiske literacy-modellen. Motstykket, den autonome literacy-modellen, er tilsynelatende «nøytral», og presenterer literacy som et universelt, enhetlig fenomen. Innenfor denne modellen knyttes literacy gjerne til utvikling av så vel kognisjon som sivilisasjon (Goody, 1968; Ong, 1982), og literacy-ferdigheter forstås som universelt gyldige og overførbare. Denne tilnærminga avvises av Street. Et argument mot dette synet på literacy er, ifølge Street, at tilhengerne av autonomi-modellen trekker generelle slutninger på bakgrunn av det som i realiteten er spesifikke, situerte praksiser: «The model tends, I claim, to be based on the ‘essay-text’ form of literacy and to generalise broadly from what is in fact a narrow, culture-specific literacy practice» (Street, 1984, s. 1). De to modellene baserer seg altså på ulike premisser. Den autonome modellen forutsetter at

literacy/lesing og skriving har effekt *i seg selv*, nærmest uavhengig av konteksten. Grunnen til at literacy innenfor denne modellen framstår som et universelt, nøytralt fenomen er imidlertid at de kulturelle og ideologiske antakelsene den er basert på, forblir ikke-uttalt og skjult, påpeker Street. Dette synet utfordres av den sosiokulturelle, «ideologiske» tilnærmingen til literacy, hvor premisset er at literacy må forstås som kulturelt, historisk situert praksis. En «nøytral» tilnærming er umulig, ettersom literacy alltid er «embedded in socially constructed epistemological principles» (Street & Lefstein, 2007, s. 42). Hvordan vi snakker og tenker om lesing og skriving er forbundet med hvordan vi forstår vår egen kunnskap og tilværelse, og kan ikke betraktes løsrevet fra sammenhengen. Denne forståelsen av feltet åpner som nevnt for et maktkritisk perspektiv hvor forskere blant annet utfordres til å undersøke forholdet mellom tekstpraksisers sosiale posisjon, eventuelt hegemoni.

Tilnærminga til literacy som historisk, kulturelt og sosialt situert praksis innebærer interesse for situerte, spesifikke tekstpraksiser og deres funksjoner. Kulturpsykologene Sylvia Scribner og Michael Cole ga et tidlig, avgjørende bidrag med *The Psychology of Literacy* (1981), hvor de dokumenterer sine eksperimentelle studier blant Vai-folket i Liberia. Scribner og Cole fant at det *ikke* lot seg gjøre å påvise klare, entydige årsakssammenhenger mellom skriftbruk og kognisjon, men at trening av «skolske» oppgavetyper styrket visse abstrakte tenkemåter (som kategorisering) – vel å merke på kort sikt, for ferdighetene avtok for det meste når oppgavetyper ikke lenger ble praktisert. Læring, argumenterer Scribner og Cole, skjer gjennom praksis, og læringsinnholdet er nært knyttet til kontekst og bruk. Altså vil ulike typer tekstbruk/literacies (flertallsformen markerer det ikke-enhetlige ved fenomenet) medføre trening innen ulike bruksområder, og de vil føre til ulike typer ferdigheter som har relevans innenfor den konteksten de forekommer i.

At deltakelse i spesifikke tekstpraksiser bidrar til å utvikle spesifikke ferdigheter er også et sentralt poeng i Shirley Brice Heaths omfattende etnografiske studie fra Carolina Piedmont-regionen i USA (Heath, 1982, 1983). I *Ways with words* (1983) viser Heath hvordan språk og aktiviteter knyttet til skrift og tekst praktiseres på vidt forskjellige måter innenfor en og samme region. Studiene fra de tre lokalsamfunnene Trackton (svart arbeiderklasse), Roadville (hvit arbeiderklasse) og «Maintown» (svart og hvit middelklasse) demonstrerer

hvordan barna i de ulike miljøene sosialiseres inn i ulike måter å praktisere språk og tekstbruk på. I møte med skolen viser middelklassebarna seg å ha store fortrinn sammenlignet med barna fra Roadville og Trackton, ettersom middelklassens tekstkultur eller tekstpraksis på flere områder sammenfaller med skolens. Middelklassebarna er blant annet fortrolige med leseaktiviteter ledsaget av såkalt *labeling*, og er dermed fra tidlig alder sosialisert inn i et såkalt IRE- eller *Initiative- Response- Evaluation-* mønster (Mehan, 1979), et samtalemønster som tradisjonelt har vært dominerende i klasseromsundervisning (Alexander, 2008; Gee, 1990; Mehan, 1979; Nystrand & Gamoran, 1997).

I likhet med andre modeller som kategoriserer fenomener hovedsakelig ved hjelp av motsetningspar, kan Streets binære literacy-modell kritiseres for en enten eller- tilnærming, en tilnærming som risikerer å redusere kompleksiteten i literacy som fenomen (Stephens, 2000; Wedin et al., 2017). Brukt som analytisk verktøy i mindre, empiriske studier blir modellen for grovmasket. Men Streets konsekvente insistering på en sosial, maktkritisk tilnærming representerer et analytisk blikk og en holdning som stadig kan oppleves relevant på 2000-tallet, for eksempel med tanke på policy-dokumenter som framstiller behovet for «grunnleggende ferdigheter» som et verdinøytralt spørsmål, til tross for ideologisk forankring i markedsøkonomisk/neoliberal tenkning (Sawyer & van de Ven, 2006). Dette perspektivet ønsker jeg også skal være virksomt i min egen forskning. I avhandlinga trer det tydeligst fram i den fjerde artikkelen, hvor jeg undersøker underliggende verdiorienteringer i læreres fagkonstruksjoner og ikke minst i forslaget til ny, modulstrukturert læreplan («Forsøkslæreplan i norsk for språklige minoriteter for forberedende voksenopplæring»).

Teksthendelser og tekstpraksiser

Et viktig begrep i denne avhandlinga er *litterære tekstpraksiser*. I artikkel 1 er dette det sentrale begrepet, selve navet i studien. 'Litterær' brukes som modifikator for å markere at det dreier seg om en særlig type tekstpraksis. Den norske oversettelsen *tekstpraksis* korresponderer med det engelske *literacy practice*. Literacy/tekst-forskere i tradisjonen etter NLS skiller gjerne mellom teksthendelse (*literacy event*) og tekstpraksis (*literacy practice*). Teksthendelser (*literacy events*) betegner konkrete, observerbare situasjoner eller hendelser der

tekst eller skrift spiller en rolle (Barton, 2007, s. 35; Heath, 1983, s. 392).

Tekstpraksiser kan på sin side forstås som sosiale praksiser forbundet med skrift (Barton, 2007, s. 37), men også som mer overordnede verdier, holdninger og ideologier (Street, 1984). Barton (2007) utpeker hendelser (*events*) og praksiser (*practices*) som de to sentrale analyseenheter for sosialt orientert literacy-forskning. Dette beskriver han slik:

Together events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role: they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event. For instance, in the example mentioned earlier of a man discussing the contents of the local paper with a friend, the two of them sitting in the living room planning a letter to the newspaper is a literacy event. In deciding who does what, where and when it is done, along with the associated ways of talking and the ways of writing, the two participants make use of their literacy practices (Barton, 2007, s. 37).

I avhandlinga brukes begrepene *tekstpraksis* og *litterær tekstpraksis* relativt frekvent. Jeg gjør imidlertid ikke eksplisitt bruk av begrepet 'teksthendelse.' Observasjonene jeg har gjort i de tre klasserommene, for eksempel lese- og samtaleøktene om litterære tekster, representerer imidlertid nettopp en form for *teksthendelser*, altså observerbare hendelser sentrert rundt (litterær) tekst. Teksthendelsene har blitt observert og deretter fortolket av meg, og gjennom fortolkningen identifiseres de som *tekstpraksiser*.

Artikkel 1, som tar for seg voksne grunnskoleelevers litterære tekstpraksiser, er basert på datamateriale fra intervjuer. Det artikkelen omtaler som litterære tekstpraksiser dreier seg i stor grad om gjentatte hendelser eller handlingsmønstre knyttet til litterære tekster, både muntlige, skriftlige og digitale/ audiovisuelle, identifisert på bakgrunn av det informantene forteller i intervju. Tekstpraksisene i artikkel 1 konstitueres i prinsippet av observerbare teksthendelser, de har imidlertid ikke blitt observert av meg, men blitt identifisert gjennom analyse av intervjudata, hvor informantene forteller dels om enkelthendelser, dels om vaner, bruk, preferanser, teksttyper etc. Når *tekstpraksis*-begrepet brukes i tilknytning til elevinformantene, refererer det altså til min fortolkning av deres beskrivelser, og disse beskrivelsene inkluderer både enkeltstående og gjentatte hendelser. I sitatet ovenfor peker Barton på hvordan tekstpraksiser også er kulturelt preget; tekstpraksiser er «the general cultural ways of utilizing literacy [...]» (Barton,

2007, s. 37). I min analyse av informantenes litterære tekstpraksiser bruker jeg særlig McCormicks sosiokulturelle repertoarmodell (1994) for å belyse dette.

Relevans for avhandlinga

Å studere tekstpraksiser innebærer ifølge Barton, Hamilton og Ivanič (2000) å undersøke *bruken* av tekster, skrift eller lesing – «what people do with literacy» (s. 7). Å utforske litterære tekstpraksiser kan følgelig handle om å undersøke hva (og hvorfor, og hvordan) informantene «gjør» (med) litteratur, men også om å kartlegge hva slags litteratur/teksttyper de bruker. I artikkel 1, «Nye litteraturer», forsøker jeg å vise hvordan informantenes litterære tekstpraksiser kan knyttes til en rekke ulike funksjoner. Et poeng i denne artikkelen er at enkelte av informantene med lite formell skolegang, likevel har aktive litterære tekstpraksiser. Imidlertid vil flere av tekstpraksisene som omtales, sannsynligvis ikke bli gjenkjent som «litterære» tekstpraksiser innenfor skolens setting, men framstå som usynlig eller skjult (Ives, 2011; Nergård & Nicolaysen, 2016). Denne typen problemstillinger, knyttet til forholdet mellom dominante/institusjonaliserte og ikke-dominante, marginaliserte eller «usynlige» tekstpraksiser har blitt belyst av en rekke forskere innen NLS-tradisjonen (Barton & Hamilton, 1998; Blackledge, 2000; Gee, 1990; Gregory & Williams, 2000; Heath, 1983; Kiramba, 2017; Pitkänen-Huhta & Holm, 2012).

NLS som etnografisk, sosialt orientert forskningsfelt er altså en avgjørende del av det teoretiske rammeverket for prosjektet. Forskere her har også vært viktige som kilde til inspirasjon, tekstene til blant annet Heath og Barton og Hamilton er inspirerende å lese fordi de stimulerer til nysgjerrighet overfor hva lesing, tekst og skrift knyttet til hverdagsbruk kan være. Det er denne tilnærminga jeg har forsøkt å ha som utgangspunkt i møte med mine elevinformanter, altså en utforskende holdning til hva litteratur kan være og bety – som sosial tekstpraksis. Som nevnt ovenfor brukes begrepet *litterær tekstpraksis* først og fremst i artikkel 1 («Nye litteraturer»), hvor jeg blant annet analyserer hvilke funksjoner som kan identifiseres i de litterære tekstpraksisene, altså hva tekstpraksisene «gjør» for informantene. Tekstpraksis/teksthendelse er imidlertid begreper med aktualitet for alle fire delstudier i avhandlinga, selv om disse betegnelse ikke brukes direkte i de enkelte artiklene. I artikkel 2 («Språket som grense og nøkkel») analyserer jeg resepsjonen av Veronica Salinas' roman *Og*. I analysen belyses dette først og fremst gjennom intervju materiale hvor elevinformanter

kommenterer sin opplevelse av romanen, både som individuell leseopplevelse og som del av høytlesinga i klassen. Det dreier seg med andre ord om både individuelle og felles teksthendelser. Analysen gjør også bruk av noe observasjonsmateriale fra konkrete teksthendelser i klasserommet (høytlesings- og samtalesekvenser om *Og*). Artikkel 3 beskriver på sin side en spesifikk form for tekstpraksis, nemlig *samtalengangre*, hvor de enkelte, observerte samtaleøktene på sin side utgjør konkrete teksthendelser sentrert rundt litterære tekster. Artikkel 4 undersøker læreres fagkonstruksjoner i litteraturdelen av norskfaget. Fagkonstruksjonene er å forstå som en type overordnede tekstpraksiser, situert i en konkret undervisningskontekst.

Kritiske perspektiver på hegemoniske diskurser kan leses ut av både artikkel 1 og artikkel 4, og med forbindelser til Streets literacy-modell (1984). Modellen har ikke blitt operasjonalisert som analytisk verktøy i noen av artiklene, men den har likevel hatt en gjennomgående funksjon som veiledende eller kritisk, korrigerende instans på et mer overordnet nivå.

Mitt doktorgradsprosjekt er altså i stor grad fundert på forskning i tradisjonen fra *New Literacy Studies*. Selv mener jeg den etnografiske tilnærminga til litteratur som tekstpraksis har vært produktiv for prosjektet, både med tanke på begrepsapparat og metodologi. Det er særlig perspektivene fra denne forskningstradisjonen som har bidratt til interessen for å undersøke og beskrive elevinformanters litterære teksterfaringer og tekstpraksiser, og sammen med leserorientert litteraturteori har den vært avgjørende for avhandlinga som helhet.

4 Metode, datamateriale og gjennomføring

Kapitlet blir innledet med en redegjørelse for metodologisk tilnærming, etterfulgt av en kortfattet oversikt over det samlede datamaterialet. Videre kommenterer jeg gjennomføring av feltarbeid og drøfter valg jeg har foretatt underveis i forskningsprosessen.

Metodologi. Etnografisk metode

Avhandlinga dokumenterer et kvalitativt forskningsprosjekt der formålet er å produsere kunnskap om litterær lesing/tekstpraksis og litteraturundervisning i en andrespråkskontekst med voksne deltakere. Prosjektet er etnografisk inspirert, og har en hermeneutisk eller fortolkende tilnærming (Elvstrand et al., 2019).

Datamaterialet er generert gjennom feltarbeid hvor jeg har vært deltakende observatør og ikke minst har gjennomført en rekke forskningsintervjuer.

Feltforskning og etnografi betegner den samme forskningsstrategien eller tilnærmingen, og betegnelsene brukes gjerne synonymt (Elvstrand et al., 2019).

Etnografiske studier kjennetegnes av interesse for deltakernes erfaringer og hverdagskontekst (Hammersley & Atkinson, 2007 [1995]). I denne studien er *deltakerne* elever og lærere, og *hverdagskonteksten* er grunnskolesettingen hvor jeg har vært deltakende observatør og gjennomført intervjuer. Jeg har observert norsktimer, men jeg har også tilbragt tid i klasserommet i pausene. I tillegg har jeg iblant oppholdt meg i andre deler av skolelandskapet, som kantina, skolebiblioteket, personalrommet.

Et annet kjennetegn ved feltforskning eller etnografi er tidsaspektet, altså at feltarbeidet bør ha en viss varighet (Hammersley & Atkinson, 2007 [1995]).

Gudmundsdottir (1992) bruker de norrøne ordene «strandhøgg» og «vetursetu» for å illustrere at tidsaspektet og varigheten kjennetegner kvalitativt forskningsarbeid eller feltforskning: Vikingene gjorde «strandhøgg», forklarer Gudmundsdottir; de kom, plyndret og dro. Iblant oppholdt de seg imidlertid et sted hele vinteren, noe de kalte «vetursetu» (s. 267). Når forskere¹¹ bare tilbringer ganske kort tid på forskningsstedet, kan dette ifølge Gudmundsdottir

¹¹ Gudmundsdottirs setter kvantitativ og kvalitativ forskning opp som kontraster i dette eksemplet. Etter min forståelse er det særlig tidsaspektet som er poenget her, mer enn metodiske tilnærminger – også innenfor kvalitativ forskning er det mulig å gjennomføre datainnsamling i løpet av svært korte, avgrensede tidsrom.

sammenlignes med vikingenes «strandhøgg». Idealet er imidlertid heller at forskeren praktiserer «vetursetu», altså oppholder seg på forskningsstedet over lengre tid. Nettopp tidsaspektet er vesentlig for at forskeren skal kunne gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger.

I mitt tilfelle varte feltarbeidet over en periode på fem måneder, fra september 2018 og ut januar 2019. I denne perioden var jeg jevnlig til stede i en eller flere av grunnskoleklassene. Med Gudmundsdottirs terminologi vil jeg vel si at mitt feltarbeid utgjorde en mellomting mellom «strandhøgg» og «vetursetu». Jeg praktiserte en form for *deltidsdeltakende observasjon* (Fangen, 2004, s. 117) – jeg kom og gikk, var først og fremst til stede i klassenes norsktimer, aldri i de andre fagene, og heller ikke hver dag.

Tilgang til feltet

Våren 2018 henvendte jeg meg til ledelsen ved to mellomstore voksenopplæringssentre (nedenfor kalt Voksenopplæringscenter 1 og Voksenopplæringscenter 2) som jeg hadde sett meg ut som aktuelle for feltarbeid. Jeg hadde noe kjennskap til begge sentrene, blant annet visste jeg at begge hadde flere grunnskoleklasser. I første omgang kontaktet jeg begge skoler via e-post med en orientering om prosjektet. Ved Voksenopplæringscenter 1 gikk rektor videre med forespørselen, og opprettet så kontakt mellom læreren («Linda») og meg. «Ingrid», som var lærer på samme skole, kom jeg i kontakt med etter at jeg hadde startet observasjonsperioden i Lindas klasse, og jeg klarerte så med ledelsen at jeg også observerte i denne klassen. Ved Voksenopplæringscenter 2 tok det noe lenger tid å få innpass, og jeg henvendte meg flere ganger til ledelsen med forsiktige påminnelser. I september fikk jeg anledning til å informere om prosjektet på et team-møte blant lærerne, og i etterkant av dette møtet signaliserte «Geir» interesse for prosjektet. Etter ytterligere et par uker inngikk vi en avtale om at jeg kunne komme i klassen og informere og invitere elevene til deltakelse.

I beskrivelsen av datamateriale har jeg kalt Lindas klasse Grunnskoleklasse 1 eller G1, mens Geirs klasse kalles Grunnskoleklasse 2 eller G2. Disse betegnelsene refererer til det kronologiske forløpet i feltarbeidet mitt, ikke til nivåer eller strukturer i grunnskoletilbudet. *G1* viser til at dette var den første klassen jeg oppholdt meg i, mens *G2* var den neste. *Eksamensklassen* viser til at

dette var den av klassene jeg observerte i hvor elevene var inne i sitt avsluttende skoleår, og derfor forberedte seg på avsluttende eksamen i løpet av vårsemesteret.

Informasjon og samtykke til deltakelse

Prinsippet om informert samtykke innebærer at forskeren har informasjonsplikt. Ifølge NESH (2016) skal forskningsdeltakerne få «tilstrekkelig informasjon», og informasjonen skal «være tilpasset deltakernes kulturelle bakgrunn og formidles på et språk som de forstår» (s. 13). Hvilken informasjon som er «tilstrekkelig», og hva «forstå» innebærer i denne sammenhengen, kan imidlertid være vanskeligere å definere. Ruyter (2003) skriver om informert samtykke at det ikke virker «rimelig at gyldigheten av et informert samtykke skal testes mot evnen til å gjengi informasjon» og at hensikten med samtykket ikke er å «gjenta informasjon, men å ta stilling til om man vil delta i et prosjekt (s. 114). I mitt forskningsprosjekt informerte jeg om prosjektet i flere runder, både muntlig og skriftlig. Først gjennom innledende kontakt med mail og telefon til skoleleder/rektor, med kort skriftlig beskrivelse av prosjektet, etterfulgt av samtaler på telefon, deretter et generelt informasjonsskriv om prosjektet til aktuelle lærere, fulgt av informasjonsskriv med samtykkeerklæring til den enkelte lærer jeg inngikk avtale med, kombinert med innledende samtaler om (eventuell) deltakelse. I møte med elevinformantene forsøkte jeg å praktisere et «loop»-prinsipp, det vil si at informasjonen ble gjentatt i flere omganger og dessuten formidlet gjennom ulike modaliteter, med formål å sikre tilstrekkelig forståelse. Først muntlig informasjon i plenum, kombinert med powerpointpresentasjon for visuell støtte, deretter utdeling og gjennomgang av skriftlig informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 4), og muligheter for å stille oppklarende spørsmål, også i etterkant. Jeg understreket at det var frivillig å delta. Etter det innledende besøket i Geirs klasse reflekterte jeg over om jeg muligens hadde betont poenget om frivillighet i overkant sterkt, ettersom svært mange av elevene her responderte med å reservere seg mot å delta i intervju. De godkjente imidlertid min tilstedeværelse som observatør med lydopptaker. Jeg har altså operert med to nivåer av samtykke; både samtykke til at jeg var til stede i klassen og gjorde lydopptak av (deler av) undervisninga, og samtykke til å delta i forskningsintervju.

Plan for datahåndtering har blitt godkjent av NSD (vedlegg 1). Samtlige informanter omtales med pseudonym.

Utvalget av elevinformanter

Små utvalg betyr at kvalitative studier ikke kan baseres på prinsippet om tilfeldig utvelgelse. Ifølge blant andre Halkier (2015) må utvelgelsen snarere være *analytisk selektiv*, altså at forskeren sørger for at «viktige karakteristika i forhold til problemstillingen» er representert i utvalget (s. 140). Det er hensikten med forskningen som styrer valg av både setting og informanter; det generelle kriteriet er derfor at utvalget må være *hensiktsmessig* (Postholm, 2010, s. 39). Da jeg startet feltarbeidet, hadde jeg utarbeidet noen innledende forskningsspørsmål, for eksempel ønsket jeg å få vite noe om deltakernes (her: elevenes) tidligere teksterfaringer og -praksis. For å belyse dette var i utgangspunktet samtlige elever relevante som potensielle intervjupersoner. Jeg måtte imidlertid gjøre et utvalg, og jeg utarbeidet veiledende kriterier med tanke på å finne fram til det Gentikow (2005) formulerer som «typiske tilfeller» (s. 78). Nedenfor følger en liste over kriteriene jeg utarbeidet i forkant av feltarbeidet.

- Jeg ønsket at klassene jeg observerte i skulle være ordinære grunnskoleklasser, dvs. at de ikke var knyttet til noen spesielle prosjekter eller prøveordninger. Dersom det var mulig, ønsket jeg å observere klasser som befant seg i ulike faser av grunnskoleløpet.
- Utvalget av intervjupersoner til elevintervjuer skulle reflektere sammensetninga av elevgruppene, altså de språkgruppene som var tallmessig størst i elevgruppene skulle så langt som mulig også være det i utvalget.
- Utvalget skulle reflektere at intervjupersonene hadde ulik grad av norskspråklig kompetanse.
- Utvalget skulle etterstrebe kjønnsbalanse (i utvalget på til sammen 22 er 12 av intervjupersonene kvinner og 10 menn).
- Utvalget skulle reflektere en spredning i alder på intervjupersonene som noenlunde tilsvarte aldersspredningen i den samlede elevmassen.

Et par av kriteriene ovenfor (eksempelvis nummer to, om språkgrupper) kan gi inntrykk av at jeg har hatt en ambisjon om generaliserbarhet. Jeg er på det rene med at en kvalitativ feltstudie som dette ikke gir grunnlag for noen statistisk

representativitet. Imidlertid har det vært et poeng for meg at min beskrivelse av feltet oppleves troverdig og gjenkjennelig for deltakerne i feltet, for eksempel lærere som arbeider innen voksenopplæring og grunnskole for voksne. Dette kan sies å være et underliggende, styrende prinsipp som i sin tur har innvirket på delkriteriene ovenfor, for eksempel nummer to og tre. Ikke minst har disse veiledende kriteriene for utvalg hatt som hensikt å sikre bredde i utvalget (Repstad, 2019 [2007], s. 81).

En forsker er interessert i å oppnå interessante og fyldige data. I mitt feltarbeid kunne det virke fristende å håndplukke informanter som enten ga inntrykk av å være særlig kommunikative eller ressurssterke, eller som ut fra mine forskningsinteresser hadde de mest interessante eller rike erfaringene. Jeg reflekterte mye over hvilke konsekvenser ulike sammensetninger av utvalg kunne ha for eventuelle funn. Ettersom datamaterialet skulle være en viktig driver for hvordan jeg gikk videre med forskningsspørsmålene, hadde det betydning hva slags empiri jeg fikk, og følgelig hvordan intervjuene utviklet seg. Kort sagt ville studien kunne ta ulike veier ettersom jeg valgte å prioritere elevinformanter som framsto som ressurssterke, for eksempel ved å være spesielt interessert i litteratur eller lesing. Jeg valgte å holde meg til prinsippet om bredde i utvalget, og forsøkte å balansere ulike hensyn ut fra dette. Den norskspråklige kompetansen hos elevene var også en merkbar faktor. Dersom valget sto mellom to informanter som ellers hadde ganske lik bakgrunn, valgte jeg i noen tilfeller å intervju den av informantene som hadde tilstrekkelige norskferdigheter til at samtalen kunne la seg gjennomføre uten tolk. Dette var en pragmatisk avgjørelse fra min side.

Pragmatisme og skjønn

Pragmatiske kriterier kan dreie seg om tilgang: Er personen villig til å la seg intervju? Lar det seg praktisk gjøre å arrangere et intervju? I mitt intervjumateriale er det en skjevdeling med tanke på antall informanter fra hver klasse: Tretten informanter er fra G1, fem og fire fra henholdsvis G2 og Eksamensklassen. Denne fordelingen er først og fremst pragmatisk begrunnet: I G1 var alle bortsett fra én positive til å bli intervjuet. I G2 var flere skeptiske til å delta, jfr. delkapitlet *Informasjon og samtykke til deltakelse*. Denne skepsisen så riktignok ut til å avta utover i observasjonsperioden. I Eksamensklassen var frammøtet blant elevene noe ustabil, og dette medførte at antallet potensielle

intervjupersoner i praksis ble redusert. En annen faktor var at det var eksamenssemester: For elevene i denne klassen kunne det være en ulempe å delta i intervju, ettersom de da kunne risikere å gå glipp av viktig undervisning. Denne problematikken var mindre aktuell i de to andre klassene. På begge skoler ble elevintervjuene gjennomført i skoletida, gjerne i et ledig grupperom, enten mens resten av klassen hadde undervisning (oftest) eller i en midttime (iblant). Som gjest måtte jeg selvsagt innrette meg etter omstendighetene og hva som passet informantene best. Et eksempel: I Eksamensklassen satt jeg ved ett tilfelle ved siden av «Hafsa» mens hun jobbet med arbeidsoppgaver knyttet til en fortelling klassen hadde lest.¹² Vi kom i snakk, blant annet om muntlige fortellinger fra hjemlandet hennes. Jeg ville gjerne høre mer om dette, og spurte Hafsa om jeg kunne få intervjuer henne. Det var greit, sa hun. Imidlertid forsto jeg, dels gjennom egen observasjon, dels gjennom signaler fra læreren, at Hafsa var blant elevene som helst ikke burde miste enda en norsktime, ettersom hun allerede hadde en del fravær. Jeg foreslo derfor at vi kunne snakke sammen i en midttime eller spisepause – altså i hennes «fritid» innenfor skolerammene. Det ønsket hun imidlertid ikke, og intervjuet ble derfor ikke gjennomført. Som kontrast uttrykte «Omar» i G2 en så sterk interesse for å delta i intervju at jeg avtalte å komme tilbake for å intervjuer ham etter at observasjonsperioden i denne klassen formelt var avsluttet. Omar hadde vært blant tre-fire elever som tidligere hadde vist interesse for å delta i et fokusgruppeintervju. Jeg vurderte å arrangere et fokusgruppeintervju med samtale om *Barsakh*, som klassen nettopp hadde lest. Det viste seg imidlertid vanskelig å finne et tidspunkt som passet for alle; det var tentamener, møter med NAV, andre avtaler, snart juleferie osv. Det endte med at fokusgruppeintervjuet utgikk. Omar virket skuffet over dette, og spurte om jeg kunne komme tilbake etter jul for å snakke bare med ham, og dermed gjorde jeg det.

Eksemplene med Hafsa og Omar ovenfor illustrerer at utvalgsprosessen i et feltarbeid handler om mer enn å utarbeide kriterier i forkant. Kvale og Brinkmann (2015 [2009]) understreker at kvalitativ forskning og intervju er håndverk som må læres, med prøving og feiling underveis. Disse poengene inkluderer prosessen i forkant av selve intervjuet: Samhandling og

¹² Fabelen *Den syke løven* (Aesopus et al., 2015).

skjønnsmessige vurderinger underveis virker i høyeste grad inn på hvordan sammensetningen av informanter blir til slutt.

Oversikt over datamaterialet

Datamaterialet omfatter intervjuer og observasjonsmateriale fra tre grunnskoleklasser, kalt *G1*, *G2* og *Eksamensklassen*. Observasjonsmaterialet inkluderer lydopptak fra en del av undervisningstimene samt feltnotater.

Intervjumaterialet omfatter til sammen 26 intervjuer, hvorav 22 enkeltintervju med elever, tre enkeltintervju med lærere og ett fokusgruppeintervju med fire elever. Tabell 1 (nedenfor) viser en oversikt over elevinformantene som deltok i intervju. Utover informasjonen knyttet til gjennomføring av intervju gir tabellen også enkelte opplysninger om informantenes bakgrunn, nærmere bestemt alder, førstespråk, botid i Norge og antall år med skolegang/utdanning fra opprinnelseslandet. Hensikten med disse opplysningene er først og fremst å bidra til en fyldigere kontekstbeskrivelse.

*Tabell 1: Oversikt over elevinformanter som deltok i enkeltintervju. Informanter markert med * deltok i tillegg i fokusgruppeintervju, gjennomført 17.10.2018.*

Dato, Varighet, evt. tolk	Navn (pseudonym)	Alder	Førstespråk	Botid i Norge	Skolegang fra hjemland, antall år	Klasse
12.10.18 – 30 min.	Tekle	20	tigrinja	3 år	9 år	G1
12.10.18 – 35 min.	Dana*	39	arabisk	9 år	12 år	G1
15.10.18 – 54 min.	Noor	19	somali	2 år	1 år ¹³	G1
16.10.18 – 40 min.	Thip*	36	thai	8 år	4 år	G1
16.10.18 – 36 min.	Estefanos	39	tigrinja	5 år	7 år	G1
30.10.18 – 50 min.	Najma*	30	somali	3 år	0 år ¹⁴	G1
05.11.18 – 42 min.	Semhar*	34	tigrinja	3 år	8 år	G1

¹³ Noor forteller i intervju at hun gikk ett år på grunnskole i en flyktningeleir da hun var 14. Som seksåring gikk hun dessuten på koranskole i Mogadishu i omtrent seks måneder.

¹⁴ Najma forteller i intervju at hun lærte å lese og skrive av faren.

05.11.18 – 41 min.	Fiori	20	tigrinja	3 år	8 ½ år	G1
08.11.18 – 42 min.(tlf.tolk)	Ibrahim	24	arabisk	2 år	7 år	G1
12.11.18 – 1 t 13 min.	Fawzia	36	somali	6,5 år	1 år	G1
16.11.18 – 36 min. (tlf.tolk)	Swe	50	chin/ burmesisk	4 år	12 + 3 år	G1
23.11.18 – 48 min. (tospråklig lærer tolket)	Ngesti	35	tigrinja	4 år	4 år	G1
30.11.18 – 38 min. (tospråklig lærer tolket)	Mebratu	23	tigrinja	3, 5 år	8 år	G1
04.12.18 – 34 min.	Hiba	32	arabisk	2,5 år	7 år	G2
04.12.18 – 44 min.	Tesfay	26	tigrinja	2 år	7 år	G2
06.12.18 – 49 min.	Sami	31	arabisk	2 år	6 år	G2
07.12.18 – 1 t 20 min.	Darya	35	dari/farsi	3 år	8 år	G2
11.01.19 – 1 t 17 min.	Omar	35	maba/ arabisk	3 år	5 år	G2
15.01.19 – 23 min.	Helen	23	tigrinja	4 år	10 år	Eks.kl
15.01.19 – 45 min.	Walid	45	arabisk	3,5 år	9 år	Eks.kl
17.01.19. – 45 min.	Edom	34	tigrinja	3 år	12 år ¹⁵	Eks.kl.
30.01.19. – 40 min.	Diana	24	arabisk	5 år	9 år	Eks.kl

Nedenfor gir jeg en kortfattet oversikt over de tre klassene og over datamaterialet som ble generert i løpet av feltarbeidet.

¹⁵ Edom opplyste i intervju at det tolvte skoleåret foregikk i militærleiren i Sawa, med en kombinasjon av undervisning og militærtrening. Det avsluttende skoleåret i Sawa følges gjerne av innkalling til ordinær militærtjeneste, *National Service*, som er obligatorisk i Eritrea, og i praksis kan vare på ubestemt tid (Landinfo, 2016; 2019). Se også artikkel 1, s. 61.

Grunnskoleklasse 1 (G1). Lærer: Linda.

Klassen fulgte et treårig grunnskoleløp, og perioden med feltarbeid fant sted i det andre av disse tre årene. Med unntak av en kortere periode forrige skoleår, hadde Linda vært klassens norsklærer og kontaktlærer hele perioden. Flertallet av de fjorten elevene hadde fulgt klassen fra den startet forrige skoleår.

Observasjon og intervjuer i G1 ble gjennomført i perioden september – desember 2018. Observasjonsmaterialet omfatter lydopptak og feltnotater fra til sammen åtte undervisningsøkter à 90 minutter. Lydopptakene utgjør til sammen rundt åtte timer. Deler av disse har blitt transkribert, det gjelder først og fremst høytlesings- og samtalesekvenser i forbindelse med klassens lesing av romanen *Og* (Salinas, 2016). Utskrifter av disse transkriberingene utgjør 52 sider. Intervjumaterialet fra G1 omfatter tretten semistrukturerte forskningsintervjuer med enkeltelever og ett fokusgruppeintervju hvor fire elever snakker sammen om *Og*, alle med lydopptak. Videre inneholder datamaterialet ett semistrukturert lærerintervju, også dette med lydopptak. Fra fokusgruppeintervjuet har bare deler av opptaket blitt transkribert, mens samtlige enkeltintervjuer har blitt transkribert i sin helhet. Dette utgjør til sammen 145 sider. I tillegg kommer feltnotater som har blitt nedtegnet dels i løpet av gjennomføring av observasjon og intervjuer, dels i for- og etterkant, samt notater fra innledende samtale med lærer i forkant av observasjonsperioden.

Grunnskoleklasse 2 (G2). Lærer: Geir.

Geirs klasse hadde samme høst startet på det første året i et planlagt toårig grunnskoleløp. Klassen besto av til sammen tjue elever, flertallet av dem i tjueårene. Omtrent halvparten hadde bakgrunn fra Eritrea, de andre fra Syria, Sudan, Afghanistan/Iran.

Observasjon og intervjuer i G2 ble gjennomført i perioden oktober 2018 – januar 2019. Observasjonsmaterialet omfatter lydopptak og feltnotater fra ti undervisningsøkter à 90 minutter. Lydopptak fra undervisninga utgjør nærmere fjorten timer (enkelte av disse har imidlertid svært dårlig lyd kvalitet). Deler av opptakene er delvis transkribert og/eller beskrevet med skriftlige oppsummeringer eller stikkord. Intervjumaterialet fra G2 omfatter fem semistrukturerte forskningsintervjuer med enkeltelever og ett semistrukturert forskningsintervju med lærer. Intervjuene har blitt tatt opp med lydopptaker, og

samtliges har blitt transkribert i sin helhet. Transkripsjonene utgjør til sammen 100 sider. I tillegg inneholder datamaterialet feltnotater fra observasjon og intervjuer, samt notater fra innledende samtale med læreren i forkant av observasjonsperioden.

Eksamensklassen. Lærer: Ingrid.

Ingrids klasse var inne i det avsluttende året i et treårig grunnskoleløp. Ingrid overtok klassen høsten 2018. Elevene hadde bakgrunn fra Eritrea, Syria, Afghanistan, Sudan, Somalia, Burma. Klassen forberedte seg på avsluttende eksamen i løpet av vårsemesteret – derav navnet «Eksamensklassen». Elevenes utdanningsbakgrunn varierte fra ingen tidligere formell skolegang (tre eller fire) til helt eller delvis fullført grunnskole (flertallet). Noen hadde fulgt den samme klassen (Eksamensklassen) siden oppstarten for tre år siden, mens andre mer nylig hadde blitt overført fra andre klasser. Et par av disse elevene planla grunnskoleeksamen etter toårig løp. Én elev deltok i dette tredje, avsluttende grunnskoleåret for andre gang.

Klasseromsobservasjonen ble gjennomført i perioden november 2018 og januar 2019, intervjuene i januar 2019. Observasjonsmaterialet omfatter feltnotater fra mellom åtte og elleve¹⁶ undervisningsøkter à 90 minutter, med lydopptak fra tre av øktene. Opptakene utgjør rundt fire timer, og bare korte utdrag er blitt transkribert. Sammenlignet med G1 og G2 inneholder datamaterialet få timer lydopptak fra Eksamensklassen. Dette skyldes først og fremst at klassen arbeidet lite med litterære tekster i feltarbeidsperioden. I en del av undervisningsøktene jeg observerte arbeidet elevene for det meste individuelt med skriftlige oppgaver, og her gjorde jeg ikke lydopptak.

Intervjumaterialet fra Eksamensklassen omfatter fire semistrukturerte forskningsintervjuer med enkeltelever og ett semistrukturert forskningsintervju med læreren. Lydopptak fra intervjuene har blitt transkribert i sin helhet, og utgjør til sammen 61 sider. I tillegg kommer feltnotater fra observasjon og

¹⁶ «Mellom åtte og elleve» betyr at jeg var til stede i klassen ved til sammen elleve anledninger. I fire av disse øktene gjennomførte jeg imidlertid enkeltintervju med elever parallelt med at klassen hadde undervisning – i disse øktene var jeg altså til stede som observatør bare deler av tida.

intervjuer, samt notater fra innledende samtale med læreren i forkant av observasjonsperioden.

Gjennomføring av feltarbeid og generering av data

I kvalitativ forskning regnes forskeren selv som det viktigste instrumentet (Denscombe, 2007, s. 224), og Gudmundsdottir (1992) konstaterer at i kvalitativ forskning «er resultatet hverken bedre eller verre enn instrumentet, forskeren selv» (s. 267). Det ligger noe frigjørende i dette, men det kan også være en smule overveldende å ta inn over seg. For hvordan oppfører man seg i rollen som «det viktigste forskningsinstrumentet»? I praksis betyr det at alt man foretar seg «i feltet» har betydning og kan forstås som retningsgivende valg, med mer eller mindre intenderte konsekvenser. I delkapitlene som følger går jeg inn på erfaringer jeg gjorde meg underveis i mitt eget feltarbeid, både om deltakende observasjon og gjennomføring av intervju. I flertallet av avhandlingas delstudier (artikkel 1, 2 og 4) er det verbaldata fra intervju som analyseres, supplert med observasjonsdata/feltnotater. Bare én av delstudiene bygger hovedsakelig på observasjonsdata og lydopptak, nemlig artikkel 3, hvor temaet er helklassesamtaler. For feltarbeidet og forskningsprosjektet som helhet har imidlertid deltakende observasjon vært avgjørende for prosessen med å generere data. Min vurdering er at dette arbeidet la grunnlaget for gjennomføring av intervjuene. Feltforskning dreier seg om tilgang, samhandling og relasjonsbygging – om å få kontakt med feltet, opparbeide tillit og finne fram til en hensiktsmessig rolle, tilpasset omgivelsene. Forskeren som «instrument» er ikke alene om å ha initiativet i disse prosessene, deltakerne på feltet er også aktører. I det følgende reflekterer jeg over noen av disse sidene ved forskningsprosessen samt noen av valgene som utfolder seg underveis.

Deltakende observasjon: Forskerens versjon av stolleken

I praksis dreier deltakende klasseromsobservasjon seg ganske mye om å *sitte*, ettersom så mye klasseromsaktivitet nettopp foregår sittende. Som deltakende observatør på vei inn i klasserommet er derfor et av de første spørsmålene jeg må ta stilling til, dette: *Hvor skal jeg sette meg?* Jeg kommer som gjest, men en gjest som har invitert seg selv. Jeg bør være høflig oppmerksom, men uten å forstyrre. Overfor elevene ønsker jeg å signalisere at jeg er interessert i å snakke med alle som vil snakke med meg. Jeg vil også gjerne markere uavhengighet til læreren.

Mye av dette må formidles gjennom handling, ikke ord. Å plassere seg i klasserommet er én slik handling.

Den aller første observasjonsøkta. Hvor skal jeg sitte? Det er ledige stoler både foran og bak i klasserommet, det vil si, ingen sitter der, men jeg forstår på læreren at et par av elevene ikke er kommet ennå. Jeg nøler litt, og blir plutselig «shanghaiet» med tilbud om plass øverst på veggrekka. *Kom, sitt her!* Slik ender jeg opp helt foran i klasserommet, godt synlig for alle, med ryggen mot veggen og ansiktet vendt mot flesteparten av elevene. Jeg hadde sett for meg å sitte noe mer tilbaketrukket. Her jeg sitter, nærmest på utstilling, føles det lite komfortabelt å skrive notater. På den andre siden får jeg anledning til å hilse på et par av deltakerne som sitter ved siden av, blant annet «Ibrahim». Vi snakker ikke så mye sammen, blant annet på grunn av språklige begrensninger. I løpet av denne første timen leser læreren høyt fra Veronica Salinas' roman *Og*. Elevene har ikke egne fysiske bøker tilgjengelig, ettersom skolen bare har noen få eksemplarer av boka. Selv har jeg tatt med mitt private eksemplar. Ibrahim og jeg har først boka mellom oss på pulten, etter hvert overtar han den. Mens læreren leser, følger han med i teksten, pekefingeren hans viser hvor langt vi er kommet. Det blir raskt en fast ordning at Ibrahim låner min bok når det er tid for høytlesing, også etter at jeg bytter sitteplass, et par dager seinere. Jeg bytter for øvrig plass opptil flere ganger, på den måten markerer jeg at jeg er på besøk hos hele klassen, resonnerer jeg. Etter hvert «lander» jeg lenger bak i klasserommet, og her holder jeg meg stort sett resten av perioden. Hver gang det er tid for høytlesing, går jeg fram til veggrekka og gir *Og* til Ibrahim, når leseøkta er over, leverer han den tilbake. *Tusen takk*. Denne ordninga kan på den ene siden forstås som en måte å etablere kontakt og tillit på, på den andre siden representerer den også en form for forskjellsbehandling fra min side: Én av elevene (Ibrahim) får en «fordel», nemlig tilgang til fysisk bok, fordi jeg tilfeldigvis satt ved siden av ham den dagen, og i den konkrete der-og-da-situasjonen oppfattet at det eneste naturlige – og høflige – var å tilby ham boka. Dette lille eksemplet illustrerer noe av den uforutsigbare dynamikken som ligger i det å samhandle som et subjekt overfor et annet, noe som ifølge Fangen (2004) er en forutsetning ved deltakende observasjon som metode (s. 14).

Ulike observatørroller

Vi kan tenke oss deltakelsesdimensjonen som et kontinuum hvor graden av aktiv/involverende deltakelse er stigende eller synkende: Fra helt tilbaketrukket og ikke-involverende til en mer aktiv, involverende rolle. Postholm (2010) refererer blant annet til forskere som skiller mellom «fullstendig deltaker», «deltaker som observatør», «observatør som deltaker» og «fullstendig observatør», eventuelt forskeren som «complete outsider» på den ene siden og «complete insider» på den andre (s. 64). Hun understreker at forskerens bevissthet om hvilken av disse rollene hun inntar, er avgjørende, og viser til sitat fra en informant i sitt eget forskningsprosjekt. I starten av prosjektet, sier informanten, hadde Postholm vært eksplisitt på hva hun skulle gjøre, og deretter gjort «akkurat det [hun] hadde sagt» (s. 65). På denne måten, konkluderer Postholm, visste forskningsdeltakerne hva hennes rolle var, og hun virket lite forstyrrende på arbeidsprosessene i klasserommet. Jeg stiller meg selvsagt bak dette prinsippet om forutsigbarhet og tydelighet fra forskerens side, men er mer tvilende til om det er mulig eller for den saks skyld ønskelig å praktisere en så hundre prosent oversiktlig rolle som Postholm her gir inntrykk av. I så fall dreier det seg antakelig om en observatørrolle med hovedvekt på observasjon og mindre på deltakelse. Jeg for min del erfarte at jeg beveget meg fram og tilbake på involveringskontinuumet underveis, og at denne fleksibiliteten var nødvendig. Jeg beveget meg ikke bare mellom ulike plasseringer i klasserommet, men også til en viss grad mellom ulike roller. Gradvis utviklet jeg en hybridrolle; en blanding av gjest, forsker og «hjelpelærer»: Ved siden av klassenes lærere var jeg den eneste i klasserommet som hadde norsk som førstespråk. For elevene representerte jeg med andre ord en mulig ressurs som språkkonsulent/lærerassistent. Dette benyttet flere elever seg av underveis i observasjonsperioden, særlig i forbindelse med gruppearbeid eller individuelle arbeidsoppgaver i klassen. Da jeg innledet observasjon i Eksamensklassen (Ingrids klasse) var elevene i gang med individuelle fordypningsoppgaver hvor de arbeidet med kontrastive analyser av norsk og morsmål. I timene som var satt av til individuelt arbeid med eget prosjekt, ble det naturlig at jeg var tilgjengelig som et supplement til klassens lærer. Enten oppsøkte elevene meg for å be om hjelp dersom læreren ikke var tilgjengelig, eller det hendte jeg satte meg ved siden av en av dem og vi kom i snakk om oppgaven vedkommende arbeidet med. I G2 (Geirs klasse), hvor klassen leste romanen *Barsakh* i fellesskap, ba læreren

meg ved et par anledninger om å avløse ham som høytleser. Da gjorde jeg det. I G1 (Lindas klasse) fungerte jeg faktisk ved ett tilfelle også som (ulønnet) vikarlærer i en time, fordi læreren på kort varsel var blitt bedt om å steppe inn for en kollega i en annen klasse. Her beveget jeg meg altså til ytterkanten av den mest deltakende polen på kontinuumet, kanskje også *forbi* det. Stolen «min» bakerst i klasserommet sto tom, selv sto jeg foran kateteret. På hvilken måte virket dette inn på deltakernes forhold til meg? Det kan jeg strengt tatt ikke vite. Inntrykket mitt er imidlertid at denne gjesteopptredenen – og de andre «hjelpelærerfunksjonene» mine – bidro til at jeg på sett og vis ble «tydeligere» for elevene. Kanskje var dette med på å inngi tillit. Min deltakerrolle var med andre ord langt fra så forutsigbar som den Postholm beskriver. Jeg støtter meg imidlertid til Fangen her, som understreker at det ofte er nødvendig å gjøre justeringer underveis mens man forsøker å utvikle en rolle som oppleves naturlig for en selv (Fangen, 2004, s. 83). Min vurdering var at det mest ærlige og naturlige var å vedkjenne meg min bakgrunn som voksenlærer, ettersom erfaringer og innsidekunnskap herfra uansett inngikk i min forforståelse som forsker. Dette innebar trolig også at jeg ble oppfattet som en hybrid mellom gjest og «kollega» av lærerne jeg observerte hos. Dersom de ønsket å diskutere hendelser fra klasserommet med meg, gjorde jeg derfor det. Tankegangen her var at det ville være unaturlig og lite respektfylt å dekke seg bak en «nøytral» observatørrolle i situasjoner der deltakerne – enten det var elever eller lærere – ønsket noe *fra meg*, når jeg som besøkende forsker og observatør ellers gjennomgående var den som «fikk» noe fra *dem*. Dersom det er legitimt for forskeren å «bruke» deltakerne til sitt formål (å generere data), bør det også være legitimt for deltakerne å «bruke» forskeren på en måte *de* opplever som nyttig (Anundsen, 2014; Smith, 1999).

Intervjutyper og gjennomføring av intervjuer

Intervjuer utgjør som tidligere nevnt en stor del av datamaterialet. I det følgende redegjør jeg for valg og framgangsmåter i forbindelse med planlegging og gjennomføring av intervju. Jeg har valgt å gå særlig detaljert inn på gjennomføring av enkeltintervju med elever, mindre på de andre intervjutyperne. Det skyldes ikke bare at disse intervjuene utgjør størsteparten av intervjumaterialet med tanke på omfang, men også at de representerer noen særlige utfordringer når det gjelder gjennomføring. Ikke minst gjelder det

spørsmålet om bruk av tolk. Jeg har ikke klart å finne metodelitteratur som kommenterer intervjusituasjoner av den typen jeg har i mitt materiale: Intervjuer gjennomført på henholdsvis intervjuers førstespråk og intervjupersonens andrespråk. Resch og Enzenhofer (2018) kommenterer et utvalg strategier i forbindelse med datainnsamling i «cross-language research», blant annet nevnes intervju gjennomført av forsker og tolk i fellesskap som én mulig strategi (s. 8). Heller ikke de kommenterer imidlertid gjennomføring av intervjuer på intervjupersonens andrespråk. Følgelig har jeg valgt å kommentere problemstillinger knyttet til intervju og bruk av tolk relativt utførlig nedenfor, og jeg tar også i bruk utdrag fra intervjuer for å illustrere samtalesituasjon og -teknikk. Det gjør jeg dels fordi jeg vurderer at det kan være metodisk interessant, dels for å imøtekomme kravet om transparens med tanke på framgangsmåter og valg underveis i datainnsamlingsprosessen.

Planlegging og bruk av intervjuguide.

I forkant av perioden med feltarbeid gjennomførte jeg et pilotintervju med en grunnskoleelev på et tredje voksenopplæringscenter. Dette intervjuet inngår ikke som en del av datamaterialet til avhandlingen, og formålet var først og fremst å prøve ut intervjuguiden jeg forberedte. Pilotintervjuet viste at bare et fåtall av alle mine nøyte planlagte spørsmål ble brukt i praksis. I forkant av feltarbeidet utarbeidet jeg flere utkast til mer eller mindre detaljerte intervjuguides til bruk ved elevintervjuene. Til slutt endte jeg med å kombinere en temaguide med relativt generelt formulerte temaer (vedlegg 5) med mer konkrete, kontekstrelevante spørsmål utarbeidet for hver enkelt klasse. Dette skulle sikre at jeg fikk dekket de områdene jeg så langt hadde sett meg ut: Lese- og teksterfaringer på ulike arenaer, både i hjemlandet og Norge, og lesing og litteraturerfaring knyttet til skole, både i hjemlandet og Norge.

Om gjennomføringen av forskningsintervju med elevinformantene

Enkeltintervjuene i datamaterialet kan betegnes som semistrukturerte forskningsintervju, eller semistrukturerte livsverden-intervju (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009]). Det siste beskrives som en intervjutype som «søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekket, i tillegg til noen forslag til spørsmål» (s. 156). Underveis i feltarbeidet

tenkte jeg av og til, litt humoristisk, at det jeg drev med var semi-*u*strukturerte intervju. I starten stresset det meg litt at samtale utviklet seg så ulikt. I praksis forholdt jeg meg temmelig fritt til intervjuguiden, den fungerte mest som huskeliste. Jeg konstaterte at jeg likevel tross alt kom innom de fleste temaene jeg var interessert i, selv om samtale iblant også beveget seg i en retning jeg ikke hadde planlagt. Repstad (2019 [2007]) skriver om gjennomføring av kvalitative intervju at forskeren forbereder noen hovedspørsmål og oppklarings spørsmål, men «man følger ikke noe detaljert skjema, og svar må også ofte følges opp improvisert, slik at informanten oppmuntres til å utdype og begrunne sine svar» (s. 78). Temaet for intervjuet, fortsetter Repstad, er «i hovedsak klart, og informanten styres nennsomt dit» (s.78). Fokuset tilstedeværelse er også viktig: Selv om samtalen kan virke løs og springende, betyr ikke det at den er uforberedt.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det et kvalitetskriterium for intervju at intervju personens svar er «spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante», og dessuten at intervjuet skal være mest mulig «selvkommuniserende» (s. 194). Som jeg har vært inne på, er det noen utfordringer knyttet til intervjusituasjoner der intervju personene er andrespråkbrukere som fortsatt er underveis i sin språktilegnelse. Språksituasjonen virker naturligvis inn på intervju personenes mulighet for å gi spontane og innholdsrike svar. Jeg var opptatt av å forsøke å legge til rette for en intervjusituasjon hvor intervju personene kunne komme til orde på best mulig måte, også spontant, og at de skulle oppleve intervjusituasjonen som ok, og helst *hyggelig*. En måte å kvalitetssikre intervjuet på, var å sette av nok tid. De fleste elevintervjuene som ble gjennomført, har en varighet på mellom 40 minutter og en time – de lengste er på en og en halv time. Jeg startet hvert intervju på samme måte, med å forklare formålet med intervjuet, spørre om informanten lurte på noe og forklare bruken av lydopptak. Kvale og Brinkmann kaller det *briefing* (s. 160). Som regel stilte jeg også noen innledende spørsmål av typen *Når kom du til [sted]? Hvor lenge har du bodd i ...?* Særlig i intervjuene gjennomført uten tolk var det viktig å «snakke seg inn» på feltet. Jeg var bevisst på å komme innom de viktigste punktene fra intervjuguiden, men for øvrig la jeg opp til en lyttende og interessert holdning når intervju personen selv tok initiativ til å snakke om noe, også dersom det lå utenfor det planlagte fokuset for samtalen. Kort sagt gikk jeg inn for å være en vennlig, interessert og bekræftende samtalepartner. Repstad (2019 [2007]) konstaterer at «[v]ellykket

intervjuing er ikke særlig forskjellig fra trygg, rolig, støttende, høflig og hjertelig samhandling i hverdagslivet» (s. 88). Min opplevelse var at informantene jevnt over fant seg godt til rette i intervjusituasjonen.

Forskningsintervjuet som håndverk: Samtaleteknikk

I gjennomføringen av elevintervjuene praktiserte jeg en samtaleteknikk som var preget av min tidligere yrkeserfaring som norsklærer i kommunal voksenopplæring. For å sikre forståelse og samtidig gi intervjudpersonen anledning til å svare mest mulig utfyllende, praktiserte jeg det Svennevig (2013) beskriver som «multiunit question format in which an open question is reformulated as a more specific yes- no question or a list of alternatives» (s. 189). Jeg stilte gjennomgående en blanding av åpne og mer spesifikke spørsmål, og gjerne flere spørsmål på en gang. Ifølge Fangen (2004) bør man «unngå å stille to spørsmål på en gang» (s. 179), Svennevig (2013) peker imidlertid på at bruk av reformuleringer og flere spørsmål innen samme tur er utbredt, ikke minst i samtaler mellom førstespråkbrukere og andrespråkbrukere (s. 191). Når jeg iblant ytret både spørsmål og ulike svaralternativ i løpet av én og samme tur, var hensikten verken å introdusere flere ulike emner samtidig eller å lede intervjudpersonen mot ett bestemt svar, snarere å signalisere ulike alternativ og på den måten sette intervjudpersonen «i gang». Jeg kombinerte åpne spørsmål med sonderende ja/nei-spørsmål. Intensjonen med dette var å markere at det var mulig å velge å forfølge ulike retninger. Tankegangen var at *ett* ja/nei-spørsmål ville være ledende, mens flere parallelle ja/nei-spørsmål i kombinasjon med åpne spørsmål i stedet signaliserte at jeg ikke var ute etter ett bestemt svar. Bruken av parallelle spørsmål skulle fungere som igangsettere, men var også tenkt som en form for stillasbygging. Følgende eksempel er hentet fra en slik intervjusituasjon: [Lene] «... når du bodde i Eritrea, gikk du på biblioteket og lånte bøker, eller lånte du bøker på skolen ... eller var du ikke så glad i å lese? Leste du mest skolebøker? Husker du noe om det?»¹⁷ Hensikten med denne spørreteknikken var å snakke seg inn i tematikken sammen med intervjudpersonen. Ved å tilby en rekke mer eller mindre implisitte svaralternativ ønsket jeg å signalisere at intervjudpersonen kunne velge å følge opp de sporene han eller hun selv ønsket. For øvrig hadde jeg fått oversatt enkelte nøkkelord (som *litteratur, dikt,*

¹⁷ Fra intervju med Estefanos, 16.10.2018.

fortelling, roman) til (de fleste) informantenes morsmål (arabisk, somali, tigrinja). I noen av samtalene viste dette seg svært nyttig, i andre fikk det mindre betydning. Sitatet ovenfor er for øvrig hentet fra et av intervjuene hvor jeg i etterkant tenkte at jeg nok burde brukt tolk. Her opplevde jeg intervjusituasjonen som relativt krevende. Kanskje gjorde intervjupersonen det samme. I andre intervjuer kunne jeg ta en mindre aktiv rolle, mens jeg i dette tilfellet opplevde det nødvendig å være relativt aktiv. Utdraget nedenfor viser en annen intervjusituasjon hvor språksituasjonen representerte en utfordring. Her misforstår jeg intervjupersonen. Fiori (F) forteller at hun har ei norsk–tigrinja ordbok hjemme. Jeg (L) tror hun har lånt boka på biblioteket, mens saken er at hun har kjøpt den. Utdraget viser hvordan vi i fellesskap oppklarer misforståelsen:

Utdrag 1:

L: Ja. Hvor har du fått den [ordboka]?

F: I bibliotek. Jeg bestilte.

L: Du bestilte? Ja? Så hvordan vet du at de har den boka?

F: Jeg ser en dag? Jeg snakket i butikken – «ja, ja, jeg skal sende», hun sa. Ok, jeg vil ha den boka. Jeg bestilte.

L: Så du bestilte den. Var det her, på skolen, eller var det i byen?

F: I byen. Jeg bestilte i byen.

L: Ja. Så hvor lenge kan du låne den?

F: Ett hundre og femti? To hundre og femti, jeg tror.

L: To hundre og femti dager?

F: Nei! Hundreogfemti kroner!

L: Men, du har ikke kjøpt, du har lånt? Har du kjøpt?

F: Ja, det har kjøpt. Ja, jeg kjøpte.

L: Du har kjøpt den, ja! Jeg syntes du sa du bestilte den på bibliotek, men du bestilte på butikk?

F: Som som butikk. Ikke bibliotek! Ja.

L: Ja, ja – bokhandel! Ja, mm, skjønner, så du har kjøpt den.

F: Ja.

(Fra intervju med Fiori, 05.11.2018)

Utdragene ovenfor gir et visst inntrykk av samtalemønsteret i en del av intervjuene. Ofte fulgte jeg opp informantenes ytringer gjennom bekreftelser eller oppfølgingsspørsmål. Andre ganger insisterte jeg litt mer på å følge opp temaet jeg hadde introdusert, for eksempel ved å gjenta eller omformulere et tidligere spørsmål. Utdrag 2 (nedenfor) illustrerer dette. Dette er fra et intervju der samtalen fløt ganske uanstrengt, med en intervjuperson (Dana) som også eksplisitt ga uttrykk for at hun likte å snakke og å bli bedt om å fortelle. I forkant av utdraget har Dana (D) fortalt om skoleerfaringer fra hjemlandet.

Utdrag 2:

L: (...) Men – husker du noen fortellinger, eller tekster, eller dikt eller...?

D: Nei – nei, nei, nei, nei [beklagende tonefall]. 21 år [siden hun gikk på skolen]!

L [ler] Ja! Det er lenge siden –

D: 21 år – jeg ferdig med den. Jeg ferdig ... 1997, på skole [dunker i bordet]. Ferdig! Etterpå jeg hele tida hjemme, bare lese bok som eventyr til barna, eller avis, mange sånn, men ikke mer!

L Nei. Skjønner. Men, for eksempel, husker du ingenting som læreren leste og du tenkte, «å, det var fint, det var spennende, eller det var kjedelig?» Hvis du tenker tilbake. Nei? [ler] Det er vekk?

D: Kanskje når, tenker litt, mer kommer –

L: Ja, kanskje hvis du ser ei bok eller – at du husker, den har jeg lest –

D: Jah! Riktig!

L For eksempel eventyr, *Leyla wa leyla* ¹⁸

¹⁸ Her sikter jeg til *1001 natt*.

D: Som dere! *Leyla wadib*. Det betyr, Leyla og ... hva heter det på norsk? Ooh, hva heter den? Dyr? [mimer dyr med ører som peker oppover¹⁹]

L: Eeh ... Esel?

D: Nei! Oj, dyr, jeg glemte norsk, hva heter den? Nesten som hund! Det er farlig!

L: Ulv?

D: Ja! Ulv!

L: Leyla og ulven? Ok. Jaja, Rødhette og ulven –

D: [ivrig] Leyla vil besøke bestemor, bestemor er syk, mamma gir til henne melk, sier du kan ikke ta den veien, bruke andre – den er farlig! Men hun ikke hører! Hun går på skogen, tar masse blomster. Etterpå kommer til den, ser ulv, ulv sier «Å, Leyla, hvor skal du?» «Jeg skal komme til bestemor, mamma gir meg mat og melk» «Ååh, hvor bor hun?» Hun viser til ham hvor. Etterpå sier «Å, mamma er galt – han veldig snill!» Hva er det? Han – rask å gå til bestemora, han banker på dør [knakker i bordet] – sånn!

L: Ja, ja – den kan vi. Den er fin [ler] Den husker du!

D: Ja!

L: Er det fra skolen, eller –

D: Ja, skole, og alt – jeg masse, masse jeg – fordi den hele tid, jeg sier til barna.

L: Ja. Så da husker du det –

D: Den. Når barna sitter, eksempel, koselig, jeg sier litt arabisk til barna. Viktig, å høre!

L: Gjør du det nå?

D: Ja! Av og til. Når barna sitter stille, og masse regn, kos!

L: Så forteller du. Så hyggelig da. Det høres veldig hyggelig ut!

D: Riktig!

¹⁹ Basert på «hodenotater» (Sanjek, 1990). Da jeg transkriberte intervjuet med Dana husket jeg at hun hadde mimet for å forklare hvilket dyr hun mente.

L: Forteller du bare sånn som du husker da, eller bruker du bok?

D: Nei, husker! Ikke bok. Jeg har ikke arabisk bok. Ingen.

L: Nei. Ikke på biblioteket heller? Nei?

D: Jeg vet ikke. Ingen sjekket.

L: De har litt arabiske bøker på biblioteket, men jeg vet ikke om de har eventyr, jeg er ikke sikker. Mm.

D: Jeg vet ikke.

(Fra intervju med Dana, 12.10.2018)

I utdraget over er vi innom flere av temaene fra intervjuguiden: Teksterfaringer fra skolen (som Dana først insisterer på at hun ikke husker), bruk av muntlige fortellinger, nåværende tekstpraksis, lesing og/eller tilgang til bøker på eget språk. Videre i intervjuforløpet, etter utdraget ovenfor, forteller Dana om hvordan hun vokste opp med muntlige fortellingsstunder i landsbyen hun kommer fra, og hun gjengir spontant en av disse fortellingene i sin helhet. Utdraget ovenfor er ganske representativt for hvordan intervjupersonen og jeg snakket oss «inn» i temaene i intervjuguiden.

Bruk av tolk – eller ikke

Spørsmålet om å bruke tolk eller ikke reflekterte jeg mye over både i forkant, underveis og også etter gjennomføringen av intervju. Etter mitt syn er dette spørsmålet for komplekst til at det kan besvares absolutt, det hører inn under den kvalitative forskningens *usikkerhetsområder* (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009], s. 102). Metodelitteraturen kommenterer spørsmålet sparsomt og gjerne lite konkret (Fangen, 2004; Resch & Enzenhofer, 2018). Sørheim (2003) reflekterer over spørsmål knyttet til bruk av tolk i forbindelse med egne erfaringer fra feltarbeid blant norsk-pakistanske innvandrere. Hun beskriver hvordan hun etter hvert fant fram til tolker hvor samarbeidet fungerte godt og hvor tolkene forsto samarbeidsrollen, men at hun innledningsvis erfarte at tolken «silte» informasjonen og ikke oversatte alt som ble sagt (s. 82). Videre påpeker Sørheim at tolkens (for)tolk(n)ing må regnes som en viktig del av dataproduksjonen. Dette er også et poeng hos Resch og Enzenhofer (2018).

Hvordan intervjuer kan gjennomføres på en hensiktsmessig og også forskningsetisk forsvarlig måte, henger tett sammen med forskeren som «redskap» og forskningen som håndverk (Denscombe, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015 [2009]). I min studie ble fire av til sammen 22 elevintervjuer gjennomført ved hjelp av tolk. Ved to intervjuer ble det brukt telefontolk, ved de to andre en tospråklig lærer som var ansatt på skolen. Med et par unntak var det min opplevelse at de fleste intervjuene – både med og uten tolk – fungerte ganske godt, til tider svært godt, og i det minste brukbart. Ved to anledninger vurderte jeg i ettertid at jeg antakelig burde ha brukt tolk (jfr. eksempel i forrige avsnitt, *Forskningsintervjuet som håndverk*). For den ene av disse intervjupersonene oppfattet jeg det imidlertid som at et forslag om tolkebruk fra min side ville blitt tatt ill opp, dvs. vedkommende ville opplevd det som en negativ vurdering av sine norskferdigheter. Dette poenget gjaldt for øvrig flere av deltakerne (se også Rydell, 2018). Fra min lærerbakgrunn i voksenopplæringa var jeg kjent med at deltakere ofte forbinder bruk av tolk med oppstart og «innrulling» i skolesystemet.²⁰ Etter hvert er det en uttalt forventning, både blant administrativt ansatte, lærere og deltakerne selv, at også mer formelle samtaler som hovedregel foregår på norsk. Innenfor denne konteksten kan det å «måtte» bruke tolk oppleves som et nederlag for deltakeren. Denne innside-kunnskapen fra min tidligere rolle som lærer hadde jeg med meg i min nye rolle som forsker og gjest. En forsker uten denne innforståtheten ville kanskje vurdert spørsmålet om tolkebruk annerledes, og valgt å bruke tolk til flesteparten eller alle intervjuene.

Et viktig argument for konsekvent bruk av tolk er at intervjupersonen da ville stilt mer jevnbyrdig med intervjueren, ettersom tolking ville kunne gi vedkommende anledning til å uttrykke seg på en mer fullstendig måte. Bruk av tolk vil dermed kunne gi intervjupersonen en kvalitativt bedre opplevelse av intervjusituasjonen. Jeg anerkjenner betydningen av disse argumentene, og følgelig at det kan være gode grunner til å velge annerledes enn jeg gjorde. Ut fra en helhetsvurdering mener jeg likevel at jeg valgte en hensiktsmessig og forskningsetisk forsvarlig framgangsmåte. Min forståelse, også i etterkant av feltarbeidet, er at *både* bruk *og* ikke-bruk av tolk kan begrunnes ut fra ønsket om

²⁰ Et annet moment er at deltakere som tidligere har hatt status som asylsøkere vil kunne forbinde «intervju med tolk» med forhørslygnende utspøringer, arrangert av UDI.

å ivareta intervjupersonens verdighet, og også ut fra ønsket om å oppnå gode data.

Som Sørheim (2003) også er inne på, tilfører tolkingen et ekstra, fortolkende nivå på samtalen som forskeren må forholde seg til. I en samtale med tolk går kommunikasjonen via en tredjepart. Dette influerer relativt sterkt på opplevelsen av å ha en reell, personlig samtale. Tolking via telefon gjør at tolkens person automatisk nedtones og dermed oppleves som mer «nøytral». Det har noen fordeler, men til gjengjeld påvirkes samtalesituasjonen gjennom at spørsmålene her må være svært tydelige og strukturerte, og det må legges inn jevnlige pauser. Dette fører til mindre flyt (se også Resch & Enzenhofer, 2018, s. 8) og et mer formelt samtalepreg. Tolking vil med andre ord uansett være en faktor som påvirker hvordan intervjuet gjennomføres og hvordan samtalesituasjonen oppleves for de involverte. Dersom jeg hadde valgt å benytte tolk for samtlige intervjuer, ville antakelig enkelte intervjuer framstått som rikere fordi intervjupersonen ville kunnet uttrykke seg mer detaljert og presist. Andre intervjuer ville på den andre siden utviklet seg mindre spontant som resultat av en mer strukturert og formell samtalesituasjon, og disse ville – slik jeg vurderer det – høyst sannsynlig endt opp som atskillig magrere tekster. Selv mener jeg at min framgangsmåte har resultert i et fyldig materiale som rommer noe av bredden og kompleksiteten informantgruppa samlet sett representerer.

Fokusgruppeintervju

Datamaterialet inneholder ett fokusgruppeintervju. Fire kvinnelige deltakere fra G1 samtaler her om romanen *Og* (Salinas, 2016), som læreren har lest høyt i klassen og enkelte av dem også har lest deler av på egen hånd. Jeg deltok som moderator og samtaleleder, med en relativt åpen intervjuguide (vedlegg 6) som inneholdt en del tema og stikkord jeg så som aktuelle å nevne i samtalen. Formålet med fokusgruppeintervjuet var å få tilgang til elevenes opplevelser av og refleksjoner rundt romanen, gjennom utveksling av synspunkter med andre medlesere. Romanen ble også tatt opp i enkeltintervjuene, men da som ett av flere andre tema. Utvalg av deltakere til fokusgruppeintervjuet ble først og fremst foretatt på bakgrunn av mine observasjoner under lesesekvensene, og jeg prioriterte elever som ga inntrykk av å være engasjert av romanen. Å bare ha med kvinner var et bevisst valg ut fra min kjennskap til deltakerne. Jeg antok at deltakerne ville oppleve det mest komfortabelt å snakke sammen i en ren

kvinnegruppe, noe de for øvrig bekreftet overfor meg. I valget mellom to mulige informanter fra samme språkgruppe bestemte jeg meg for å spørre «N» om å delta i stedet for «F», ettersom jeg fryktet at «F» kunne komme til å dominere samtalen. Det viste seg imidlertid at «N», som jeg altså hadde invitert, deltok svært *lite*. I utvelgelsen av datamateriale for videre analyse endte det derfor med at jeg bare brukte verbaldataene fra de tre andre deltakerne. Med «F» som deltaker i fokusgruppeintervjuet ville denne situasjonen sannsynligvis vært annerledes, noe som også ville resultert i et noe annet datamateriale fra fokusgruppeintervjuet.

Lærerintervjuene

Jeg gjennomførte tre semi-strukturerte forskningsintervju, ett med hver av norsklærerne i klassene hvor jeg observerte. Lærerintervjuene ble gjennomført mot slutten av observasjonsperioden. På dette tidspunktet hadde jeg tilegnet meg en viss forståelse av lærerens klasseromshverdag, og vi hadde hatt en rekke uformelle samtaler i forbindelse med undervisningsøkter eller pauser. Fra de fleste av disse samtalen skrev jeg feltnotater. Flere av temaene for intervjuet hadde vi dermed vært inne på tidligere da det avtalte forskningsintervjuet fant sted, og dette ble en anledning til å snakke mer uforstyrret og sammenhengende om disse temaene. Jeg opplevde lærerne som åpne og interessert i å snakke med meg om sin undervisningshverdag, og lite opptatt av å «forsvare» egen praksis.

Bearbeiding av datamaterialet

Utvalg av datamateriale til de forskjellige delstudiene

Det empiriske datamaterialet i prosjektet er forholdsvis omfattende. Gjennom de fire artiklenes ulike innfallsvinkler har jeg forsøkt å få fram noe av bredden og kompleksiteten i datamaterialet, imidlertid har enkelte deler av datamaterialet blitt mindre belyst enn andre. Det skyldes dels artikkelformatets rammer, dels mine valg. Plasshensyn gjorde at jeg ikke kunne gi informantenes skoleerfaringer fra opprinnelseslandet så mye oppmerksomhet i den første artikkelen som jeg opprinnelig hadde sett for meg, til tross for at jeg mente dette var interessant, og også hadde en god del intervjumateriale om temaet. Artikkelformatet krevde imidlertid at jeg prioriterte, og jeg valgte å sentrere analysen om de litterære tekstpraksisene. Valget om å sentrere analysen rundt informanter fra Syria,

Eritrea og Somalia, medførte at andre deler av intervjumaterialet (nærmere bestemt fem enkeltintervjuer) ikke ble representert i artikkelen. Dersom jeg hadde skrevet monografi, ville jeg antakelig valgt å utvide studien av resepsjon og didaktisk design (artikkel 2) slik at den også omfattet data fra G2, ikke minst fra klassens lesing av *Barsakh* (Stranger, 2009). I artikkel 2 valgte jeg å fokusere på resepsjonen av *Og* i G1 fordi jeg mente det var interessant å utforske enkeltelevers møte med en roman som de tydelig ga uttrykk for hadde relevans for dem – et inntrykk jeg hadde fått både via observasjon og utsagn fra enkeltdeltakere. Ved å dele analysen i to deler forsøkte jeg samtidig å belyse enkelte utfordringer knyttet til litteraturlæsning i et andrespråksklasserom. Her kunne jeg med fordel også gjort bruk av datamateriale fra G2, men jeg valgte altså å avgrense analysen til materiale fra G1. I det avsluttende diskusjonskapitlet (kapittel 6) diskuterer jeg disse funnene i sammenheng, og dermed blir datamaterialet om lesing av *Barsakh* noe mer synlig også i avhandlinga som helhet.

Kvalitative studier representerer *produsert* kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009]). I en artikkelbasert avhandling som denne er forskningsrapportene (artiklene) produsert med bevissthet om et mulig mottakerfellesskap. Doktorgradsstipendiater som deltar på seminarer får for eksempel tidlig høre at de bør «sikte seg inn mot et tidsskrift» allerede før de går i gang med skrivefasen. Prosessen med fagfellevurdering virker også inn på hvordan den endelige forskningsrapporten utformes. Derfor er det rimelig å forstå mottakermediet/tidsskriftet som en faktor med innvirkning på «produksjonsprosessen», i tillegg til forskeren selv.

Transkribering av datamateriale

Transkribering innebærer transformasjon og abstraksjon: Fra tale til skrift, fra konkret, fysisk samtalesituasjon til lydopptak og skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009], s. 205). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015) utgjør transkripsjonsarbeidet én av flere *oversettelser* i et intervjuprosjekt: «... idet man representerer den levende, munnlige interaksjon på skrift, fryser man noget fast, som i sig selv er dynamisk og kontekstuel, og dette involverer en oversættelse» (s. 43). I mine transkripsjoner har jeg fokusert på meningsinnhold, og jeg har gjengitt samtalene i et skrifttilpasset «normalspråk» (Norrby, 2004, s. 89), men mest mulig ordrett. Jeg har ikke gjort grammatiske korrigeringer, for eksempel

har jeg ikke lagt til verb i setninger der dette mangler. Ikke-verbal kommunikasjon,²¹ som latter har blitt markert med klamme, for eksempel slik: [ler]. Jeg har ikke hatt en helt konsekvent praksis når det gjelder markering av nøling eller pauser, men for det meste benyttet *komma* for svært korte pauser og ... for noe lengre pauser. I tilfeller der jeg ikke har kunnet tyde hva intervjupersonen sier på opptaket, har jeg markert dette med klamme: [utydelig] eller [ikke hørbart].

Alle enkeltintervjuene har blitt transkribert i sin helhet (med unntak av passasjer der intervjupersonen kommer med uttalelser jeg har vurdert som privat eller sensitiv informasjon). Fokusintervjuet har jeg transkribert deler av, det samme gjelder lydopptak fra observasjon i de tre klassene. Elevintervjuene transkriberte jeg ganske kort tid etter at de var blitt gjennomført. En del av disse intervjuene var krevende å transkribere, og det var en fordel å ha intervjusituasjonen friskt i minne. Ved behov konsulterte jeg feltnotater for å få en utfyllende forståelse av hva som ble sagt på lydopptakene. Lærerintervjuene ble transkribert på et seinere tidspunkt, men sammenlignet med elevintervjuene var disse enklere å transkribere. Transkriberingen av et såpass omfattende datamateriale var tidkrevende, men også interessant. I arbeidet med å transkribere trenger datamaterialet inn «under huden» på forskeren, og materialet folder seg ut. Å lytte på opptaket setter deg på et vis tilbake til intervjusituasjonen, men nå med en annen forståelse, ikke minst fordi du nå har gjennomført flere andre intervjuer som klinger sammen med dette, og du har reflektert og grublet over materialet underveis. Fortolkningsarbeidet er med andre ord i gang også i transkriberingsfasen.

En del forskere velger å kjøpe seg ut av transkriberingsarbeidet fordi det tar så pass mye tid (Postholm, 2010, s. 164; Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 43). Dette valget innebærer imidlertid at forskeren mister en mulighet til å gå grundig inn i råmaterialet, og i praksis gir hun da også fra seg noe av kontrollen over «oversettelsen» (Flyvbjerg, 2015). Transkribering og analyse kan etter min forståelse *ikke* forstås som separate prosesser. Ytterligere et poeng er at transkribering av egne intervjuer gir anledning til å reflektere over egen

²¹ I den grad det har vært mulig å dokumentere på bakgrunn av lydopptak og «hodenotater» i kombinasjon, se også delkapitlet «Forskningsintervjuet som håndverk: Samtaleteknikk».

intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009], s. 207). I forskningsprosessen sett under ett representerer transkriberingsarbeidet dermed en uvurderlig mulighet for selvrefleksjon hos forskeren. I kvalitativ eller *reflekterende empirisk* forskning (Alvesson & Sköldbberg, 2017) er transkribering av eget datamateriale derfor etter mitt syn en vesentlig del av forsknings- og fortolkningsarbeidet som helhet.

Analyse og fortolkning

Fortolkningsarbeidet i en hermeneutisk orientert etnografisk studie (Elvstrand et al., 2019) følger ikke nødvendigvis en klar «oppskrift», det er snarere snakk om en helhetlig, sirkulær prosess hvor forståelsen endres og opprinnelige spørsmål reformuleres i møte med data og teori gjennom stadig nye runder. Fangen (2004, s. 208 ff) skiller mellom tolkninger av første, andre og tredje grad. En førstegrads fortolkning kan være en «nøytral» konstatering av hva som har blitt sagt eller gjort, eller en fortolkning som ligger nært et emisk perspektiv, altså deltakerens egen beskrivelse, også i begrepsbruk. I en andregradsfortolkning overskrides deltakernes «common sense»-forståelse, noe som gjerne innebærer en veksling mellom hverdagsnære, aktørorienterte og mer teoretiske begreper. Fortolkninger av tredje grad har en mer uttalt kritisk eller «mistenksom» tilnærming, også kalt «trippehermeneutikk» (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 265), og tar gjerne for seg underliggende mønstre eller maktforhold og hvordan disse fremmer visse interesser på bekostning av andre. De fleste delstudiene i min avhandling (artikkel 1, 2 og 3) vil jeg karakterisere som fortolkninger av andre grad, mens deler av analysen i artikkel 4 kan betegnes som en tredjegradsfortolkning. Da tenker jeg særlig på analysedelen som kommenterer underliggende verdiorienteringer i forslaget til ny læreplan.

Felles for analysearbeidet i de fire delstudiene er at jeg innledningsvis har brukt mye tid på å gjennomgå rådataene, lyttet på opptak og lest gjennom transkriberinger og feltnotater i flere omganger, for deretter å sortere meningsenheter, mønstre og temaer – både med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og i rådataene slik de forelå. I denne fasen har jeg vekslet mellom oversiktslesing og nærlesing, mellom koding av nøkkelord/setninger og meningsfortolkning. Deler av materialet kodet jeg ved hjelp av programmet «Nvivo», for eksempel kodet jeg læreres bruk av ulike spørsmålstyper da jeg analyserte samtaler om litteratur (artikkel 3). Erfaringen med å bruke denne typen verktøy var at det kan være nyttig i arbeidet med å sortere og sammenligne

mindre enheter innenfor et stort materiale. Imidlertid er det ikke programmet som «gjør jobben», altså analysen. Jeg for min del erfarte innledningsvis at det er fort gjort å ende opp med et uhensiktsmessig høyt antall koder rett og slett fordi teknologien gjør det mulig.

Analyseprosessen i de fire delstudiene har foregått som en vekselvirkning mellom empiri og teori. Den kvalitative forskningsprosessen beskrives for øvrig ofte som en «runddans mellom teori, metode og data» (Fangen, 2004, s. 41). Min teoretiske forankring i leserorientert litteraturteori og etnografisk literacy-forskning har virket inn på hvordan jeg har nærmet meg analysearbeidet, på samme måte som det hadde betydning for utforming (og revidering) av forskningsspørsmålene. Underveis har det vært viktig å forsøke å være «åpen for feltet» og å kontinuerlig revurdere og reformulere spørsmål og foreløpige tolkninger.

Forskningsetiske hensyn

Forskningsetiske overveielser forekommer gjennom hele forskningsprosessen. En del har allerede blitt kommentert ovenfor, for eksempel spørsmålet om bruk av tolk og ulike hensyn for å ivareta informantenes verdighet. Både analyse og publisering av sitater fra datamaterialet fører også med seg etiske vurderinger med tanke på hvordan informantene framstilles. På den ene siden er nøyaktig gjengivelse av informantenes utsagn et poeng med tanke på etterrettelighet og transparens, på den andre siden kan «*publiseringen* av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner [...] medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper» (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009], s. 214). Dette poenget har særlig relevans for sitater fra elevinformantene, som er andrespråkbrukere. Når jeg har skrevet artiklene har jeg forsøkt å ta ivareta framstillinga av informantene blant annet gjennom å kontekstualisere sitatene. Også for lærerinformantene gjelder naturligvis de samme hensynene til etisk forsvarlig framstilling.

Nærhet og distanse, før og etter feltarbeid

Ovenfor har jeg beskrevet min egen forskerrolle som en hybrid hvor jeg framsto delvis som observatør, gjest, hjelpelærer og «kollega». Denne sammensatte rollen innebærer noen forskningsetiske dilemmaer, blant annet knyttet til

asymmetriske maktforhold med tanke på framstilling i forskningsrapportering. Min bakgrunn som voksenlærer var antakelig medvirkende til lærernes (og elevenes) tillit til meg, og dermed min tilgang til dem som informanter. For lærerne framsto jeg kanskje mer som interessert kollega enn som forskende «gjest» med et potensielt kritisk eller «skarpt» blikk (Gudmundsdottir, 1998). Denne dobbeltheten i forskerrollen er utfordrende. Fangen (2004) kaller det et paradoks; feltarbeidet dreier seg i stor grad om å opparbeide og opprettholde tillit, mens perioden i etterkant er preget av distanse, kanskje også mistillit – deltakerne lurte på hva du egentlig skriver om dem (s. 125). Fangen siterer Øygarden (2000), som spissformulerer forskjellene mellom «feltarbeidets tillitsfulle fase og den mer distanserte fasen etterpå (...) slik: «Om det første steget handler om å bygge opp tillit, handler det neste om å misbruke den» (Fangen, 2004, s. 125). En viss kritisk distanse er nødvendig i analysearbeidet. Samtidig er det et mål at informantene skal kunne kjenne seg igjen i forskningsrapporten. Her er det imidlertid forskerens fortolkninger som blir presentert, forankret i teoretiske begreper og perspektiver som kan være ukjente for informantene. Thagaard (2018) slår fast at forskningsresultater bør presenteres på en måte som deltakere i prosjektet kan oppleve som relevant (s. 209). Hun peker videre på at deltakere i et kvalitativt forskningsprosjekt kan føle seg utlevert dersom forskeren inntar en tydelig kritisk posisjon i forskningsrapporten, mens den motsatte posisjonen – at forskeren opptrer som deltakernes «advokat» – også er problematisk (s. 209). I mine framstillinger av analyser og funn har jeg forsøkt å ivareta informantene gjennom nyanserte og kontekstualiserte beskrivelser, og ved å markere skillet mellom datamateriale og fortolkning.

Grenseoppgangen mellom intervju, samtale og betroelse

Det er allmennmenneskelig å sette pris på at noen interesserer seg for livet ditt og hva du har å si. I et livsverden-intervju åpnes det for at intervjupersonens personlige erfaringer har relevans og interesse, og samtalsituasjonen kan innebære en hårfin balanse mellom det personlige og det private. Kvale og Brinkmann (2015 [2009]) kommenterer at «den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt» (s. 107). Jeg opplevde i et par av elevintervjuene at intervjupersonen tok initiativ til å snakke

om personlige, vanskelige opplevelser eller situasjoner, og at samtalen fikk et visst preg av privat betroelse. Dette var ikke noe jeg aktivt la opp til, men de gangene dette oppsto, lyttet jeg og forsøkte å ta imot betroelsene med forståelse og respekt. Jeg fulgte imidlertid ikke betroelsene videre opp, men forsøkte i stedet å gradvis dreie samtalen inn på mer nøytrale temaer. Når jeg i etterkant transkriberte intervjuene, utelot jeg uttalelser fra transkripsjonen dersom jeg oppfattet at de først og fremst var av privat karakter eller kunne oppleves som sensitive.

Reflekterende empirisk forskning. Kvalitet, kunnskapsforståelse, anvendbarhet

Dette doktorgradsprosjektet har som formål å bidra til kunnskap om og for praksis, altså å utvikle forståelse som kan ha praktisk betydning innenfor en gitt sammenheng. Denne kunnskapsforståelsen kan kobles til pragmatisk tenkning (Alvesson & Sköldbberg, 2017) og det aristoteliske *fronesis* eller «klokskap» og «handlingsorientert holdning» (Aristoteles, utgave ved Rabbås og Stigen 1999, s. 115). Flyvbjerg argumenterer i sin nytolkning av *fronesis* for at det klassiske eller naturvitenskapelig kravet om objektivitet (knyttet til *episteme*) ikke har gyldighet for *fronesis* (Gentikow, 2005, s. 25). Objektivitet forutsetter interesseløshet og kontekstuaavhengighet, mens fronetisk kunnskap er rettet mot å forstå mennesket og samfunnet, dermed er «context and judgment irreducibly central to understanding human action» (Flyvbjerg, 2001, s. 4). Flyvbjerg siterer Nietzsche om at det er umulig å forestille seg et blikk uten retning eller perspektiv: «There is *only* a perspective seeing, *only* a perspective 'knowing' (...)» (Flyvbjerg, 2001, s. 139). Fronetisk forskning gjør ikke krav på å framstille verken et nøytralt, fullstendig eller endelig perspektiv, men tilbyr i stedet varierende, mangfoldige perspektiver og fortolkninger:

Phronetic research is dialogical in the sense that it includes, and, if successful, is itself included in, a polyphony of voices, with no one voice, including that of the researcher, claiming final authority. Thus, the final goal of phronetic research is to produce input to the ongoing social dialogue and praxis in a society, rather than to generate ultimate, unequivocally verified knowledge (Flyvbjerg, 2001, s. 139).

Jeg tenker på de fire artiklene i avhandlinga som mitt bidrag til en slik pågående dialog. Jeg liker også tenke på dem i lys av Flyvbjergs (2015) utlegning av

casestudier: Casestudier, fastslår Flyvbjerg, kjennetegnes ofte av kompleksitet eller tvetydighet og rommer gjerne et «betydelig fortællende element». Ved sammenfatninger i generelle, gjensidig utelukkende begreper går noe av denne verdien tapt, og casehistorier skal derfor *ikke* nødvendigvis oppsummeres og «lukkes», men holdes åpne – ikke fordi de kan bety hva som helst, men ha «forskellige betydninger for forskjellige mennesker» (s. 516). Casehistorien (og for egen regning legger jeg til: artikkelen) – er «i sig selv resultatet», og representerer en «virtuell virkelighet» som «læseren kan tage midlertidigt ophold i» (s. 516). Belønningen, sier Flyvbjerg, er «en større oppmerksomhet over for de spørsmål og problemer, historien drejer sig om, og som man ikke kan få fra teori» (s. 516–517).

I forbindelse med spørsmålet om kvalitative studiers overførbarhet (*transferability*) peker Schreier (2018) også på leserinstansen: Overførbarhet dreier seg ikke om å generalisere funn på en dekontekstualisert populasjon, men om å «determine whether the findings obtained for one instance or set of instances in one specific context also apply to other instances in a different context» (s. 86). Denne vurderingen hviler blant annet på likheten mellom de respektive casenes kontekst, noe som i sin tur stiller krav til tykke beskrivelser i den aktuelle studien. I vurderingen av overførbarhet har forfatter og leser av forskningsrapporten ulike roller og ansvarsområder, ifølge Schreier: «It is the responsibility of the authors to provide a sufficiently ‘thick description’, but only the reader can assess the degree of fittingness between the context of the study and any other context to which the findings may or may not apply» (s. 86).

Kvalitetskrav som gjerne stilles til kvalitativ forskning dreier seg blant annet om transparens, gyldighet og troverdighet (Thagaard, 2018; Yilmaz, 2013). I dette kapitlet har jeg forsøkt å etterkomme disse kravene, blant annet gjennom å redegjøre for valg og framgangsmåter underveis i forskningsprosessen.

5 Oversikt over artiklene i avhandlinga

De fire artiklene representerer forskjellige innganger til det feltet avhandlinga som helhet risser opp og konstruerer. Det empiriske utgangspunktet er litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser innenfor voksenopplæringas grunnskoletilbud. Avhandlingas overordnede problemstilling er:

Litterære tekstpraksiser og litteraturundervisning innen grunnskoletilbud for voksne innvandrere: Hvilke litteraturredidaktiske utfordringer og muligheter lar seg identifisere gjennom avhandlingas empiriske materiale?

Avhandlinga utforsker og belyser dette gjennom de fire artiklene med sine forskningsspørsmål, og litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i grunnskole for voksne utforskes både gjennom elevers og læreres perspektiv. Artikkel 1 undersøker elevinformanters litterære tekstpraksiser og tekstbakgrunn på tvers av grunnskoleklassene, mens artikkel 2 zoomer inn på enkeltelevers litterære resepsjon i én av dem. I begge disse artiklene utgjør intervjudata det vesentligste empiriske materialet, mens artikkel 3, som analyserer helklassesamtaler om litteratur, hovedsakelig er basert på observasjonsdata. Den fjerde artikkelen undersøker læreres fagkonstruksjoner og refleksjoner, med særlig fokus på litteraturdelen i norskfaget. Nedenfor følger en nærmere presentasjon av de enkelte artiklene.

Presentasjon av artikkel 1

Anundsen, L. (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. Publisert i *Nordic Journal of Literacy Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>

Artikkelen omhandler elevdeltakernes litterære teksterfaringer og tekstpraksiser i og utenfor klasserommet, både i opprinnelseslandet og innenfor deres nåværende kontekst. I tråd med tradisjonen fra *New Literacy Studies* (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983) forstås litteratur og litteraturbruk som *sosial praksis*. Et særlig interessepunkt dreier seg om hva, hvorfor og hvordan den enkelte «gjør» (med) litteratur, og hvilken funksjon de litterære tekstpraksisene har for informantene. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Hvilke litterære tekstpraksiser har informantene med seg fra sitt førsteland? Hvilken funksjon eller betydning har de litterære tekstpraksisene for informantene her og nå?

Hvordan kan informantenes tekstpraksiser forstås som overgangspraksiser, altså som tekstpraksiser i overgang fra én kontekst til en annen?

Studiens empiriske datamateriale er verbaldata fra forskningsintervjuer med til sammen sytten informanter fra Somalia, Syria og Eritrea. Analysen av informantenes litterære tekstpraksiser presenteres i landgrupper. Tekstpraksisene analyseres som uttrykk for informantenes litterære repertoar, med utgangspunkt i McCormicks (1994) sosiokulturelle lesemodell. Et av studiens funn er at enkelte informanter med svært lite skolegang likevel har aktive litterære tekstpraksiser. Imidlertid er det sannsynlig at disse ikke bli gjenkjent i skolesammenheng, ettersom de opptrer utenfor skolens domene og bare unntaksvis er knyttet til trykte, papirbaserte tekster, som bøker. I stedet er YouTube det mest brukte mediet for flere av informantene. Analysen viser også hvordan de individuelle tekstpraksisene kan knyttes til en rekke ulike funksjoner og områder: Trøst og emosjonell støtte, estetisk opplevelse/ nytelse, gjenkjennelse og innsikt, avkobling, kulturell/ religiøs tilhørighet, diasporafellesskap, agency, oppdragelse og omsorg. Lest samlet som et kontinuum viser funksjonene hvordan de litterære tekstpraksisene inngår i ulike områder av informantenes liv, fra de dypt personlige og private til mer allmenne og offentlige.

Studien argumenterer avslutningsvis for å utvide og fornye fagfeltet «litteratur» gjennom å interessere seg for litteratur som *praksis*, samt i større grad å inndra litterære tradisjoner fra andre deler av verden i faget.

Presentasjon av artikkel 2

Anundsen, L. (2020). Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne. Publisert i *NOA: Norsk som andrespråk*, 36(1).

Artikkel 2 er en resepsjonsstudie med didaktisk vinkling. Den undersøker dels resepsjonen av en litterær tekst blant en gruppe voksne grunnskoleelever, dels forhold som kan virke inn på resepsjonen. Det empiriske materialet studien bygger på er hentet fra den éne av de tre grunnskoleklassene hvor feltarbeidet ble

gjennomført. Datamaterialet består hovedsakelig av intervjudata med elever (flere enkeltintervjuer og ett fokusgruppeintervju). En del observasjonsdata (lydopptak, transkripsjoner, feltnotater) fra lesekvenser i klasserommet inngår dessuten som supplerende datamateriale. Utgangspunktet for resepsjonsstudien er Veronica Salinas' roman *Og* (2016), som klassen møter gjennom lærerens høytlesing gjennom en fireukersperiode. Artikkelen undersøker følgende forskningsspørsmål:

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

Gjennom intervjuer gjennomført i etterkant av klassens møte med romanen, formidler enkelte elever at de er sterkt berørt av den, mens andre uttrykker at de husker svært lite. I artikkelen undersøkes de ulike responsene gjennom en todelt analyse, hvor den første delen utforsker de tre kvinnene Thip, Dana og Semhars resepsjon. Det fenomenologisk inspirerte begrepet *Spracherleben* (Busch, 2017) er sentralt i analysen, som viser hvordan informantenes egne migrasjonserfaringer trer fram og artikuleres gjennom deres leseopplevelse. Den andre analysedelen tar utgangspunkt i intervju med to informanter som forklarer at de ikke husker hva boka handlet om. Analysen søker å identifisere hvilke faktorer som – utover elevenes språkferdigheter – virker inn på resepsjonen av en litterær tekst når denne formidles gjennom høytlesing. Den peker på ulike affordanser (Kress, 2010) ved modalitetene høytlesing og stillelesing, lesekvensenes didaktiske design, samt tekstens og leserens litterære repertoar. Rosenblatts skille mellom «text» og «poem» (1994 [1978]) brukes for å synliggjøre en grunnleggende utfordring med tanke på litteraturlæsning i andrespråksklasserommet, nemlig at en estetisk lese måte forutsetter et personlig tekstmøte, en direkte perseptuell erfaring.

Presentasjon av artikkel 3

Anundsen, L. 2021. Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever. Publisert i *Norsklæreren* 45(3).

Den tredje artikkelen undersøker helklassesamtaler om litterære tekster. Studiens datamateriale består av observasjoner, feltnotater og transkriberte lydopptak fra et utvalg timer hvor lærer og elever snakker om litterære tekster de leser/har lest i fellesskap. Observasjonsdata fra Linda og Geirs klasser utgjør størsteparten av

det empiriske grunnlaget for analysen. Datamaterialet fra Lindas klasse er hentet fra lesesekvenser hvor klassen leser/hører og snakker om romanen *Og* (Salinas, 2016), med læreren som høytleser og samtaleleder (se for øvrig artikkel 2).

Datamaterialet fra Geirs klasse omfatter samtale om novellen «Blodspor» (Ahmethodzic, 2006) samt romanen *Barsakh* (Stranger, 2009). Datamaterialet fra Ingridis klasse er avgrenset til én observasjonsøkt, en time hvor klassen sammen leser en Æsop-fabel.

Det Bakhtin-inspirerte begrepet *samtalensjanger* (Bakhtin, 1998; Hultin, 2006) fungerer som det viktigste analytiske verktøyet i studien, og er særlig inspirert av Eva Hultins (2006) analyse av litterære samtalensjangre i svenske gymnasklasser. Artikkelen undersøker følgende forskningsspørsmål:

Hvordan foregår litterære samtaler når lærer og elever har ulik tilgang til undervisningsspråket og dermed også den litterære teksten? Hvilke samtalensjangre finner vi her, og er samtalensjangrene unike for den undervisningskonteksten de forekommer i?

Analysen identifiserer tre ulike samtalensjangre som blant annet skiller seg fra hverandre gjennom ulike formål og interaksjonsmønstre: *Den forståelsesorienterte samtalen* har som formål å gjøre elevene i stand til å forstå teksten på ord- og handlingsnivå. Interaksjonsmønsteret er utpreget lærerstyrt. I *den teksttolkende samtalen* fokuseres det på teksten som helhetlig, meningsbærende struktur. Her oppfordrer lærerens spørsmål dels til nærlesing og utprøving av mulige tolkninger (Geir), dels til å uttrykke personlig leseopplevelse (Linda). Den tredje samtalensjangeren, *erfaringsdelende samtale*, har som hovedformål å legge til rette for elevenes verbalisering av personlige erfaringer, mens den litterære teksten får en underordnet rolle. Interaksjonsmønsteret i denne samtalen har et klart mer kollektivt preg enn i de to øvrige. For øvrig viser analysen at lærerne (her: Linda og Geir) veksler mellom ulike samtalensjangre. Dette funnet skiller seg merkbart fra Hultins studie, der hver av samtalensjangrene forekommer eksklusivt og konsekvent hos den enkelte lærer. I diskusjonsdelen stilles spørsmålet om andrespråksklasserommets samtalensjangre er særegne, og om de skiller seg fra samtalensjangre i andre typer klasserom. Artikkelen konkluderer med at lærerinitierte samtalensjangre har stor betydning for hvordan litterære samtaler kan forløpe i andrespråksklasserommet, og peker på samtalensjanger-begrepet som et produktivt didaktisk refleksjonsverktøy.

Presentasjon av artikkel 4

Gjøre det beste ut av det: Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. (Artikkelmanuset er sendt til vurdering i Acta Didactica Norden)

Utgangspunktet for delstudien er norsklæreres refleksjoner over egen undervisning, med særlig fokus på litteraturdelen av faget. Det empiriske datagrunnlaget for analysen er semistrukturerte enkeltintervjuer med lærerne Linda, Geir og Ingrid. Klassene de underviser befinner seg på noe ulike stadier i grunnskolesystemet: Lindas klasse er i sitt andre år av et treårig grunnskoleløp, Geirs klasse har forholdsvis nylig startet på første skoleår av et toårig løp, mens Ingrids klasse er inne i det avsluttende året etter et treårig løp. Innledningsvis i artikkelen slås det fast at norsklærere i grunnskole for voksne selv tillegges størsteparten av ansvaret for å tilpasse undervisningen av faget til elevene, ettersom læreplan og eksamensordning hittil ikke har vært utformet med tanke på den aktuelle elevgruppa, som består av voksne andrespråkbrukere med relativt kort botid i Norge. Ny forsøkslæreplan i det som kalles Forberedende voksenopplæring (FVO) (Kompetanse Norge, 2020a) er under utprøving ved et utvalg opplæringscentre, imidlertid var Kunnskapsløftet (Udir, 2013) fortsatt gjeldende læreplan ved de to grunnskoletilbudene hvor studiens datamateriale ble generert.

Artikkelen undersøker følgende forskningsspørsmål:

Hvilke fagkonstruksjoner finner vi hos lærerne i studien? Hvilken rolle har litterære tekster og litteraturlæring innenfor de ulike fagkonstruksjonene?

Et premiss for analysen er at lærernes helhetlige forståelse av undervisningskonteksten, her kalt lærernes *kontekstanalyse* (Stølen, 2007) har betydning for hvordan den enkelte lærer konstruerer «sitt» norskfag. Analysedelen innleder derfor med å undersøke hvilke aspekter lærerne legger vekt på når de beskriver undervisningskonteksten. Sentrale aspekter ved lærernes kontekstanalyse dreier seg om elevenes forutsetninger og behov, eksempelvis innebærer utilstrekkelige norskferdigheter hos et stort antall elever en vesentlig utfordring. Samtlige lærere uttrykker frustrasjon over gjeldende eksamensordning, hvor verken oppgavetyper eller språklig utforming er tilpasset deres elevgruppe. Analysen identifiserer videre de tre lærernes ulike fagkonstruksjoner. Fagkonstruksjonenes kjerne og formål formuleres i analysen

henholdsvis som (1) Å utvikle funksjonell språk- og tekstkompetanse hos elevene (Linda), (2) Å fremme selvstendig tenkning og refleksjon (Geir), (3) Å utruste elevene med tanke på eksamen (Ingrid). Den tredje fagkonstruksjonen preges for øvrig av en viss indre spenning eller dissonans. Avslutningsvis diskuterer artikkelen hvordan den nye forsøkslæreplanen svarer på utfordringene som har blitt identifisert gjennom lærernes fagkonstruksjoner. Her stilles det spørsmål ved at den nye forsøkslæreplanen ikke ser ut til å inneholde ambisjoner om å la elevenes samlede språk- og tekstbakgrunn inngå som en del av grunnlaget for faget. Med tanke på at læreplanen er utformet spesielt for flerspråklige, flerkulturelle deltakere, framstår dette som et paradoks.

Artikkel 1: Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring

Publisert i *Nordic Journal of Literacy Studies*, 6(1).

<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>

Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring

Lene Anundsen

Universitetet i Agder

Sammendrag

Voksne innvandrere som tar norsk grunnskoleeksamen har teksterfaringer fra litterære tradisjoner som kan være ukjente i vår sammenheng. Basert på nærmere tyve enkeltintervjuer undersøker denne studien både tidligere og nåværende litterære tekstpraksiser hos informanter fra Syria, Eritrea og Somalia. Ett av studiens funn er at enkelte informanter med svært lite skolegang likevel har aktive litterære tekstpraksiser. Imidlertid vil de fleste litterære tekstpraksisene sannsynligvis ikke bli gjenkjent i skolesammenheng, ettersom de opptrer utenfor skolens domene og bare unntaksvis er knyttet til trykte, papirbaserte tekster, som bøker. I stedet er youtube det mest brukte mediet. Studien argumenterer for å utvide og nyfortolke fagfeltet «litteratur» gjennom å inndra litterære tradisjoner fra andre deler av verden i større grad, samt ved å interessere seg for litteratur som praksis, inspirert av den etnografiske tradisjonen fra «New Literacy Studies».

Nøkkelord: *Litteraturdidaktikk; migrasjon; skjult literacy; litterært repertoar; litterære tekstpraksisers funksjoner; overgang mellom praksiser*

Abstract

New Worlds of Literature: The Literary Practices of Adult Immigrants in Norwegian Lower Secondary School

This study investigates the literary practices of learners attending lower secondary school as part of adult education in Norway. Based on almost twenty research interviews with learners from Syria, Eritrea and Somalia, the study indicates that though several learners have received little formal education, they nevertheless have active literary practices. In Norwegian schools, however, these practices are likely not to be acknowledged, as they mostly occur outside of the school domain, and only rarely center on printed texts or books. Instead, youtube is the main resource. The study argues that the field and teaching of «literature» will benefit on a broader, more global view, and also from approaching literature as a social practice, influenced from ethnographic traditions from “New Literacy Studies”.

Keywords: *Literature didactics; migration; invisible literacy; literary repertoire; functions of literary practices; practices in transition*

Redaktør: Atle Skaftun

Mottatt: August, 2019; Godkjent: December, 2019; Publisert: February, 2020

*Korrespondanse: Lene Anundsen, Universitetet i Agder, epost: lene.anundsen@uia.no

© 2020 Lene Anundsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Lene Anundsen. "Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring" Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 6, 2020, pp. 49–66. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>

Innledning

Jeg liker – hva er «shaeer» på norsk? Dikt? Jeg liker dikt ... Nizar Qabbani? Hver dag jeg hører på han, på youtube ... Også, har **mange** dikt, arabic. (Sami, 31, Syria)

I vignetten ovenfor beskriver Sami det jeg i denne artikkelen kaller en litterær tekst-praksis; gjentatte hendelser (praksis) der en litterær tekst inngår som en sentral del. Når Sami forteller at han liker dikt og daglig hører på den syriske poeten Nizar Qabbani, dreier det seg om hans individuelle litterære erfaring; et estetisk møte med en litterær tekst (Rosenblatt, 1938/1995), dessuten om en praksis som er sosialt og kulturelt situert (Barton, Hamilton & Ivanič, 2000). Sami har bodd i Syria inntil relativt nylig, men er nå elev i et norsk grunnskoletilbud organisert gjennom kommunal voksenopplæring. Som del av en kvalitativ studie i litteraturdidaktikk har jeg intervjuet elever fra tre grunnskoleklasser for voksne innvandrere, og denne artikkelen presenterer funn fra studien. Materialet består hovedsakelig av verbaldata fra 18 enkeltintervjuer med informanter¹ fra Eritrea, Syria og Somalia, der flertallet har migrert til Norge relativt nylig. Artikkelen har to overordnede forsknings spørsmål:

Hvilke litterære tekstpraksiser har informantene med seg fra sitt førsteland?
Hvilken funksjon eller betydning har de litterære tekstpraksisene for informantene her og nå?

Disse spørsmålene vil bli besvart i resultatdelen, der jeg presenterer analysen av det empiriske materialet. Også forholdet mellom tidligere og nåværende tekstpraksiser hos informantene berøres, artikulert gjennom et tredje spørsmål: Hvordan kan informantenes tekstpraksiser forstås som overgangspraksiser, altså som tekstpraksiser i overgang fra én kontekst til en annen? Dette vil jeg kommentere underveis i analysen og oppsummeringsdelen.

Teoretisk rammeverk og sentrale begreper

Det teoretiske rammeverket for studien er først og fremst hentet fra den etnografiske forskningstradisjonen «New Literacy Studies» (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Martin-Jones & Jones, 2000; Street, 1984), men også fra litteraturteori, særlig Kathleen McCormicks sosiokulturelle lesemodell (McCormick, 1994). McCormick beskriver møtet mellom tekst og leser som et møte mellom ulike repertoarer: både tekst og leser er historisk og kulturelt situert, og deres allmenne og litterære repertoarer har betydning for tekstmøtet. Leserens litterære repertoar utgjøres både av

¹ Det samlede materialet er fra 22 informanter, men intervjuene med informantene fra Sudan (1), Palestina (1), Afghanistan (1), Laos (1) og Myanmar (1) inngår ikke som materiale for denne delstudien. Jeg bruker nasjonale/etniske betegnelser på informantene (somalier, eritreer osv.) ut fra hvordan informantene selv omtaler sin etniske og språklige tilhørighet, også i de (få) tilfellene der de har vokst opp i eller har statsborgerskap fra et annet land. Plan for datahåndtering er godkjent av NSD. Alle personnavn er fiktive.

leserens kunnskap om, erfaringer med og forventninger til hva litteratur er eller kan være, mens tekstens litterære repertoar særlig dreier seg om sjangertrekk som plot eller metrikk. Det allmenne repertoaret betegner verdier, holdninger og normer; ofte uartikulert eller implisitt til stede både hos leser og tekst. I resultatdelen bruker jeg «litterært repertoar» som analytisk verktøy for å identifisere mønstre i de tre informantgruppens erfaringer med (litterære) tekster.

Tekstpraksis er et sentralt begrep i artikkelen. I tråd med tradisjonen fra «New Literacy Studies» (NLS) ser jeg på litteratur og litteraturbruk også som en type *sosial praksis*. Praksisbegrepet åpner for en bred tilnærming: litteratur og litterær tekstpraksis avgrenses ikke til «lesing», og litteratur er heller ikke avgrenset til skriftlige tekster, men inkluderer muntlige litterære tradisjoner og intermediale tekster. Alle tekster som inviterer til eller brukes fortolkende, estetisk eller performativt, blir i denne studien regnet som litterære tekster. Som konsekvens av praksisperspektivet vil analysen sentreres rundt spørsmål om hva, hvordan og hvorfor den enkelte «gjør» (med) litteratur – altså hvilken funksjon de litterære tekstpraksisene har for informantene. Innenfor NLS har flere forskere pekt på hvordan hegemoniske tekstkulturer (skolens tekstkultur brukes ofte som eksempel) bidrar til at «mainstream» literacy fortrenger andre typer literacypraksiser, som dermed risikerer å bli oversett og ikke anerkjent (Gee, 2015; Gregory & Williams, 2000; Heath, 1983). I norsk sammenheng har Mette E. Nergård og Tove Nicolaysen (Nergård & Nicolaisen, 2016) introdusert begrepet «skjult literacy» for å beskrive teksterfaringer som i liten grad blir sett, aktivert og tilkjent status i skolens undervisning. Både norsk og internasjonal forskning har vist hvordan «annen» erfaring risikerer å bli oppfattet som «mangel» fordi den avviker fra skolens likhetsdiskurs (Lidén, 2001) eller tatt-for-gitte praksiser (Blackledge, 2000; Gee, 2015). Den kanadiske utdanningsforskeren Diana Masny (Masny, 2010; Masny & Cole, 2009) bruker Gilles Deleuzes begrep «territory» for å beskrive hvordan literacy-feltet «eies» gjennom rådende definisjoner:

Once a concept is created it is a territory. Take the example of literacy, the ability to read, write and process information (UNESCO, 2008.) Literacy is a concept, a bounded stable territory. Deterritorialization undoes a territory, only to configure a different territory (reterritorialization). (Masny, 2013, s. 340)

Et hegemonisk felt «avterritoriseres» gjennom «brudd» (disruptions), hevder Masny (Masny, 2013). Bruddene får feltet til å krakelere, noe som muliggjør en redefinisjon eller «reterritorialisering». Et brudd kan for eksempel være når rådende praksisers dominans blir utfordret gjennom at andre, alternative praksiser beskrives, gis verdi og derigjennom også definisjonsmakt. I artikkelen fungerer territorie-begrepet som en overgripende metafor for å formidle studiens ambisjon: å utvide og justere det feltet («territoriet») som definerer hvordan vi forstår og snakker om litteratur. Anvendt på litteratur- og norskfaget betyr det at når hittil skjulte eller ukjente litterære tekstpraksiser utforskes og beskrives, bringes de inn på feltet, territoriet. Dermed skjer et «brudd»; en oppfordring til å definere feltet på nytt gjennom et utvidet kunnskapsgrunnlag.

Aktuell forskning

Grunnskoleløp for voksne er et nesten ubeskrevet forskningsfelt (Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel, 2013). Selv om det i Skandinavia har blitt publisert en rekke empiriske doktoravhandlinger om litteraturredidaktikk de siste tiårene (Kjelen, 2013; Molloy, 2002; Penne, 2006; Rødnes, 2011; Skarstein, 2013; Tengberg, 2011), hentes empirien i all hovedsak fra det ordinære morsmålsfaget. Litteraturredidaktiske studier om andrespråks-undervisning er sjeldne. Unntak i skandinavisk sammenheng er avhandlingene til Rita Hvistendahl (Hvistendahl, 2000), Elisabeth Ellingsen (Ellingsen, 2013) og Catharina Economou (Economou, 2016). Deres empiri er fra norsk og svensk videregående skole (Hvistendahl og Economou), samt norskkurs for internasjonale studenter (Ellingsen), og belyser blant annet elevenes/studentenes resepsjon av litterære tekster brukt i undervisningen. I denne studien rettes oppmerksomheten mot informantenes egne tekstpraksiser og tekstbakgrunn fra ulike geokulturelle områder, framfor å fokusere på skolens tekster og undervisning. Studien bidrar dermed med et globalt perspektiv på literacy og litteratur. De litterære tekstpraksisene kan forstås som en form for overgangspraksiser, eller det Anne Pitkänen-Huhta og Lars Holm kaller «literacy practices in transition» (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012). Pitkänen-Huhta og Holm sier om egne studier at selv om disse er hentet fra Norden, skal de ikke dermed forstås som geografisk avgrensede, men som «...a space which is connected to other spaces in multiple ways» (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012, s. 12). I Joke Dewildeg studier av unge enkeltmigranternes transspråklige og transkulturelle skrivepraksiser (J. Dewilde, 2017; J. Dewilde & Skrefsrud, 2016; J. Dewilde, 2018) utmerker spesielt Facebook seg som en type «space» der ungdommers samlede språklige og kulturelle ressurser tas i bruk og transformeres. Også denne studien viser at migrasjonen ikke nødvendigvis innebærer full atskillelse, men at informantene kan være «connected» blant annet gjennom sine litterære tekstpraksiser.

Metode, datamateriale og analyse

Studien er etnografisk inspirert. Datamaterialet som analyseres er verbaldata fra semistrukturerte enkeltintervjuer med informanter fra tre ulike grunnskoleklasser og med bakgrunn fra Eritrea, Syria og Somalia. De fleste intervjuene ble gjennomført på norsk,² til tross for at mange informanter hadde begrensede norskspråklige ferdigheter. Min bakgrunn som norsklærer innenfor voksenopplæring var antakelig en fordel i intervjusituasjonen. Intervjuene foregikk i skoletida og varte mellom 30–90 minutter. Intervjuguide³ ble brukt, men jeg la også vekt på å følge opp

² Tre av intervjuene i datamaterialet ble gjennomført med tolk, enten telefontolk eller med tospråklig lærer ansatt på opplæringscenteret.

³ Tema i intervjuguiden var bl.a. tidligere skolegang, tekstferinger og praksis fra ulike domener i hjemlandet, tilgang til bøker, medieformer, tekstpraksis i Norge, lesing på eget språk og norsk i og utenfor skolen.

det informantene selv brakte inn i samtalen. I ettertid ble intervjuene transkribert av meg.

Prosessen med å analysere dataene har foregått i en spiralbevegelse, fra teori til empiri og tilbake igjen, altså en abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg har hatt en eksplorerende tilnærming med en overordnet intensjon om å undersøke informantenes erfaringer og praksis med tekst, primært litterær tekst. Til grunn for analyseresultatene ligger to overordnede valg. For det første valgte jeg tidlig i analyseprosessen å ikke fokusere på tekstpraksiser hvor språklæring er den mest framtrædende funksjonen, men heller å undersøke det jeg oppfatter som litterære tekstpraksiser og funksjonene disse kan ha. Funksjonene blir primært (men ikke bare) identifisert på individnivå, og utforskes underveis i resultatdelen.

For det andre har jeg reflektert over hvordan intervjupersonenes tekstpraksiser kan framstilles med ulike fortegn ut fra valg av perspektiv. Datamaterialet har en rekke eksempler som kan fortolkes som at informantene uttrykker lite eller ingen interesse for eller erfaring med litteratur og tekst. Å framheve dette som det vesentligste funnet ville framstilt informantene i et mangelperspektiv, noe som etter min oppfatning bryter det forskningsetiske prinsippet om velgjørenhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Jeg har valgt å sette andre funn i forgrunnen, nemlig de litterære tekstpraksisene jeg har funnet hos noen av informantene, også når de representerer et mindretall i det samlede datamaterialet.

Hensikten med sitatene i resultatdelen er dels å la informantene framstå som individer, dels å dokumentere den empirinære og eksplorative analyseprosessen. Utvalget av sitater representerer selvsagt en fortolkning fra min side. Der sitatene etter min oppfatning illustrerer tendenser i materialet, altså at flere informanter uttaler seg nokså likt, markeres dette med alle informantnavnene i parentes. En mulig kritikk mot mine sitatvalg kan være at de ikke speiler det samlede materialet tilstrekkelig. Til det er å si at valgene av hvilke sitater og funn som presenteres og løftes fram, begrunnes gjennom det overordnede prinsippet om synliggjøring og avterritorialisering: Funnene viser et utvalg og en fortolkning av voksne innvandrerelevers teksterfaringer og litterære praksiser som hittil har vært lite beskrevet og derfor ukjent og skjult (Nergård & Nicolaisen, 2016). Studiens bidrag er ikke å vise de ulike praksisenes representativitet, men relevansen av at de fins. Gjennom dette skjer «bruddet» (Masny, 2013) som slår en sprekk i den hegemoniske forståelsen av faget.

Resultater

Nedenfor presenterer jeg min analyse av litterære tekstpraksiser og deres funksjoner hos informanter fra henholdsvis Somalia, Syria og Eritrea. Perspektivet veksler mellom individuelt nivå og gruppenivå. Funnene presenteres gruppevis, ettersom informantene deler migrasjon fra spesifikke områder som en avgjørende erfaring. McCormicks begrep «litterært repertoar» (McCormick, 1994) brukes for å undersøke mulige disposisjoner på bakgrunn av teksterfaringene som kommer fram i de

ulike gruppene. Å beskrive litterære repertoarer innebærer stilisering og forenkling, og dermed en risiko for at individuelle variasjoner nedtones. Individperspektivet vektlegges imidlertid i det andre analytiske grepet, der oppmerksomheten rettes mot de individuelle tekstpraksisenes ulike funksjoner. Gjennom å veksle mellom individ- og gruppenivå ivaretas forhåpentlig noe av materialets kompleksitet og variasjon.

Litterære tekstpraksiser hos de somaliske informantene

Den somaliske informantgruppa består av tre kvinner: Najma (30), Fawzia (36) og Noor (19). De har mellom null (Najma) og ett års (Noor, Fawzia) skolegang fra tidligere. Både informantene og forskningslitteratur om somalisk litterær tradisjon omtaler dikt, *gabay*, som det mest sentrale litterære uttrykket for somaliere. Ordet *gabay* brukes ofte om dikt generelt, men betegner egentlig en egen diktsjanger, den mest klassiske og prestisjefylte innenfor somalisk litterær tradisjon. Tradisjonelt har *gabay* blitt formidlet gjennom muntlig framføring og memorering (Andrzejewski, 2011b; Samatar, 2010). En *gabay* har visse formelle regler som må overholdes, forklarer Najma:

For eksempel, du begynner a, du slutter a. Et system. Ikke opp og ned, ikke opp og ned. Alltid én bokstav, og hva betyr en bokstav – ja. (Najma, 30, Somalia)

Sammen med rytme og skandering er alliterasjon (bokstavrim) det fremste kjennetegnet på en klassisk *gabay*: at én bokstav gjentas som forlyd i minimum to ord i samtlige linjer av diktet (enkelte *gabay* er på opptil hundre verselinjer) er altså et litterært-formelt krav for sjangeren (Andrzejewski, 2011a). I somalisk kultur har poesi tradisjonelt vært både utbredt og høyt verdsatt (Samatar, 1982). Muntlig veltalenhet betyr gjennomslagskraft: Said Samatar forklarer poesiens status i Somalia delvis med at «poetry is the medium whereby an individual or a group can present a case most persuasively» (Samatar, 1982, s. 3). *Gabay*-sjangren rommer alle slags motiv eller tema, den kan handle «om alt», forklarer Fawzia. Enkelte poetiske sjangre er forbeholdt visse domener; *buraambur* brukes for eksempel først og fremst av kvinner, særlig i forbindelse med feiringer av forlovelse eller bryllup. Tidligere var *gabay* som sjanger forbeholdt menn, men skillet er i ferd med å viskes ut (Hoehne & Luling, 2010). Fawzia forteller at hennes egen mor har laget *gabay* som har blitt framført på somalisk tv. Najma beskriver sin mormor som spesielt dyktig – hun kunne lage og framføre lange dikt helt spontant:

Ikke tenke! En gang hun, to sider,⁴ hun snakke. Og hun ikke skrive. Bare muntlig! Ja, hun er flink. (Najma, 30, Somalia)

Najma er ifølge seg selv «ikke så flink med skriftlig», men likte å lese i oppveksten, både fortellinger, *sheeko*, og dikt, *gabay*. Etter at hun kom til Norge leser hun aldri noe på sitt eget språk, forklarer hun, derimot hører hun ofte *gabay* på youtube. Særlig når

⁴Når Najma sier «to sider», oppfatter jeg at hun mener diktet tilsvarer en tekst på to sider, altså et langt dikt.

hun føler seg ensom eller nedfor: i stedet for å ringe venninner for å prate, finner hun en *gabay* på youtube, gjerne et «dikt til oppmuntring» (*gabay dhiirin galin ah*). Etterpå føler hun seg sterkere, forklarer hun, og mimer hvordan hun «bretter opp ermene»: «Jeg hørte! Og – jeg litt sterk! ... Etterpå jeg går ut!». For Najma fungerer dikt som en ressurs der hun kan hente emosjonell støtte eller «påfyll»: Hun leter aktivt opp tekster som kan møte hennes behov, og bruker den medieringen som er tilgjengelig i hennes nåværende kontekst – amatørvideoer på youtube.

Noor (19) skiller seg ut gjennom å være den eneste av informantene som også lager egne *gabay*. Hun tok selv initiativ til å lære seg sjangerkravene da hun gikk på somalisk skole i en flyktningleir. Læreren forklarte henne det viktigste, men i tillegg, understreker Noor, må du også være litt *kunstner* («artist») for å lage dikt. Det er ikke så ofte hun dikter, forklarer hun, men hvis hun er veldig engasjert eller frustrert over noe, så «kommer det – som regn!» For et par år siden hadde en kvinnelig slektning av henne problemer på grunn av et dårlig ekteskap. Denne situasjonen opptok Noor så sterkt at hun laget en *gabay*:

Og en dag, jeg – når du møter en problem, kanskje noen ganger du, sang, eller du skriver noe. Og jeg skriver en *gabay*. Ja. Så laang! ... Og en gang – jeg forteller min mor, og en dag vi møter henne [slektningen, min anm.], og min mor sier: Noor har laget noe, kan du høre? Og hun hører, og hun gråter, og – alt er for henne, hun føler. Mye. Ja. Da hun sier – jeg må gjøre noe! (Noor, 19, Somalia)

Noors *gabay* ytrer seg om en konkret situasjon og er preget av en tydelig adressivitet (Bakhtin, 1998). Dette er i tråd med klassisk somalisk poetisk tradisjon, og bekrefter Samatars beskrivelse av poesien som det mediet som «can present a case most persuasively» (Samatar, 1982, s. 3). I Noors litterære tekstpraksis videreføres denne litterære arven. Lite skolegang og ustabile boforhold i oppveksten har gitt Noor varierende tilgang til både skriftlige og muntlige (litterære) tekster. Likevel har hun et aktivt forhold til de poetiske sjangrene *gabay* og *buraaambur* og muntlig fortelletradisjon, *sheeko xarir*.⁵ Hun beskriver seg selv som «litt nasjonalist», og oppdaterer seg på somalisk historie og kultur gjennom internetsider drevet av somaliere verden over.

I likhet med Najma bruker Fawzia youtube mye. Drama og sitcom-komedier på somalisk, *ruwayyad*, gir avkobling når hun trenger å «glemme», som hun uttrykker det. Fawzia forklarer at hun ofte bruker tonesatte dikt, *heelloy*, til å trøste seg selv, særlig når hun lengter etter mora, som fortsatt bor i Somalia. Fawzia har ikke sett henne på over tjue år:

Det er veldig vanskelig, når du er borte fra familien din, lenge lenge lenge. Når jeg var barn – jeg var barn når jeg reiste fra Somalia. Veldig veldig vondt for meg. Da ... mora mi sier: Ikke tenke på, du bor i annet land! Du må tenke framtida di! Sånn som en person, støtter på meg hele tida. (Fawzia, 36, Somalia)

⁵ Hun nevner for eksempel kjente karakterer som *Cigaal Shidaad*, *Dheg Dheer*, *Wiil Waal* og *Carawelo*.

Det tyngste er å ikke vite om hun noen gang får se sin mor igjen, sier Fawzia. Derfor er det særlig sanglyrikk som uttrykker kjærlighet til og savn av *hooyo* (mor) hun hører på når hun trenger trøst. På youtube fins en rekke slike sanger som Fawzia jevnlig hører på. I tekstene artikuleres noe av hennes egen kjærlighet og savn. Et utdrag fra en av sangtekstene oversetter hun slik:⁶

Hooyo, ikke vær lei deg/Du kan ikke være død for meg/Du er øyet mitt/Du er halvdelen av meg/Du er aldri død for meg.

I likhet med Najma oppsøker altså Fawzia aktivt litterære uttrykk på youtube – i dette tilfellet dikt, sanglyrikk og drama – som kan dekke et behov for avkobling eller trøst. Men Fawzia leser også bøker av og til. Disse leser hun på norsk. Hun er en av informantene som har bodd lengst i Norge (seks år), så språket representerer relativt sett et mindre problem for henne. De delvis selvbiografiske debattbøkene til Amal Aden er Fawzias favoritter. Adens skarpe kritikk av ukultur i enkelte norsk-somaliske miljøer gjør henne omstridt, men Fawzia er begeistret: «Jeg leser hun, jeg liker henne, bøker fra henne støtter på meg. Ja.» Aden skriver om frihet til å velge hvordan du kan leve «når du ønsker å gjøre noe», forklarer Fawzia. Adens bøker har med andre ord en støttende funksjon. Denne kaller jeg «agency», forstått som opplevd handlingsrom i en gitt situasjon. For å forklare hvordan Adens bøker støtter henne» forteller Fawzia en selvopplevd episode: Selv bruker hun ikke den mest heldekkende typen hijab som er vanlig blant mange somaliske kvinner, men en annen, mindre dekkende variant. Enkelte innen det somaliske miljøet ser ned på henne for dette. Men, sier Fawzia: «Jeg bestemmer sjøl hva jeg bruker!» Hun posisjonerer seg med andre ord som en som tør å utfordre konvensjoner:

Ja, jeg ikke være redd! De sier, hun her, hun er sterk og hun ikke være redd. Hun svarer på deg. Jeg ikke være redd! For jeg sier: Jeg kommer hit, og jeg er voksen person, og jeg bestemmer sjøl. Du ikke være mora min eller familien min. Ikke glemme den! Du må respektere på meg, hva jeg vil! Jeg svarer! [ler] (Fawzia, 36, Somalia)

Fawzias protest mot sosial kontroll er å fortsette med sin variant av hijab og ignorere eventuelle misbilligende blikk. Hun demonstrerer agency, om enn på mikronivå. Selv om hun framstiller seg selv som uredd og selvbevisst, er hun tydelig på at hun trenger den moralske støtten fra Aden – bøkene bekrefter det legitime i å insistere på selvstendighet og handlingsrom.

Hva gjør de litterære tekstpraksisene for informantene? Ved å stille dette spørsmålet trer ulike funksjoner fram: emosjonell støtte eller påfyll (Najma: *gabay*), trøst

⁶ Fawzias oversettelse har blitt bearbeidet til en mer sammenhengende tekst av meg. Faisal Aligas oversetter den samme teksten (på min forespørsel) noe annerledes: «Mamma, jeg er del av din kropp/Jeg elsker deg, Mamma/Tilværelsen viser din storhet/Du er skapt av stammen som ikke kan knekkes ... Du er det mest verdifulle mennesket/Ingen kan noensinne leve uten deg». Takk til Faisal for oversettelse.

(Fawzia: *heelloy*, sanglyrikk), avkobling (Fawzia: *ruwaayad*, drama/komedie), agency eller støtte til agency (Fawzia: Adens bøker, Noor: *gabay*), samt kulturell tilhørighet og identitet (Noor: *gabay* og internettekster).

De somaliske informantenes litterære repertoar er framfor alt preget av muntlige litterære tradisjoner, særlig fortellinger (*sheeko*) og ulike poetiske sjangre (*gabay*, *heelloy*, *buraambur*). Poesi omtales som en tilgjengelig ressurs og er ikke reservert en kunstnerisk elite; informantene har enten slektninger som lager egne *gabay* (Najma, Fawzia), eller lager selv *gabay* (Noor). De litterære tekstene informantene refererer til i sin nåværende praksis er primært digitalt og audiovisuelt mediert, og youtube-videoer er særlig framtrædende. Trykte, papirbaserte tekster blir lite omtalt, og da på norsk, ikke somalisk. Overgangen fra primært muntlige tekstpraksiser i somalisk kontekst til nye tekstpraksiser i Norge går altså utenom trykte tekster, men i stedet via youtube og andre digitale tekstplattformer.

Litterære tekstpraksiser hos de syriske informantene

Den litterære teksttypen som er mest framtrædende i dataene fra de syriske informantene, er dikt eller poesi, *shaeear*. *Shaeear* brukes som fellesnevner for dikt generelt, selv om en informant (Walid) også nevner *qasida*, som i engelsk oversettelse gjerne sammenlignes med *oden* (Starkey, 2006, s. 11). Det er særlig to av de fem syriske informantene som uttrykker aktiv bruk av *shaeear*: Sami (se innlednings-sitat) og Ibrahim. Sami forteller at han har hørt eller lest *shaeear* daglig i mange år gjennom radio, opplesninger eller i bøker. Poesi er det suverent mest utbredte og populære litterære uttrykket i den arabiskspråklige verden, noe som illustreres gjennom de enorme seertallene til poesikonkurranser på tv.⁷ Paul Starkey konstaterer at «poetry in the Middle East ... enjoys an esteem seldom paralleled in the West» (Starkey, 2006, s. 199). Gitt denne posisjonen er det rimelig å anta at *shaeear* også er en sentral del av skolens tekstpraksis. Dette kommer imidlertid ikke så klart fram av intervju med informantene, som har mellom syv og ni års grunnskole. Ibrahim (24) forklarer⁸ at han aldri har vært «særlig interessert i lesing eller skole». Men han hører ofte på dikt:

Jeg pleier å høre på de [dikt], eller se på de som regel. På youtube. Gamle, men nye også. ... Fordi det er litt – følelsesrikt, det er trist, men sånn dramatisk følelsesrikt, men også vakkert liksom. (Ibrahim, 24, Syria)

Det at diktet oppleves som «vakkert» og «følelsesrikt» er det Ibrahim forklarer som den viktigste grunnen for å høre på dikt; altså diktet som estetisk erfaring (Rosenblatt, 1978/1994). Ut over dette utdyper han ikke hva det betyr for ham. På spørsmål om han husker «litteratur» eller litterære tekster fra skolen, svarer Ibrahim med å beskrive skolefaget, ikke tekstene:

⁷ For informasjon om *Million's Poet*, se for eksempel https://en.wikipedia.org/wiki/Million%27s_Poet

⁸ I intervjuet med Ibrahim ble det brukt arabisk tolk.

Vi hadde den – det heter uttrykksfaget, og det faget er en del av faget i arabisk, litteratur, og det handler om å kunne uttrykke seg, og vi lærte blant annet om livet, og respekt, og sånn. (Ibrahim, 24, Syria)

Det norske ordet «skjønnlitteratur» oversettes til arabisk med *adab*. Men som det framgår av sitatet, snakker Ibrahim her om noe mer og annet enn litterære tekster. Starkey forklarer *adab* som «... a considerably more complex term that embraces, in addition to literature, ‘culture’, ‘good manners’, ‘decency’ and ‘humanity’» (Starkey, 2006, s. X). *Adab* kan altså minne om vårt dannelsesbegrep. Hvilken plass litterære tekster har i skolens formidling av *adab* kommenteres sparsomt av informantene. At Ibrahim jevnlig hører (eller ser) *shaeer* på youtube, er tydelig en individuell litterær tekstpraksis han ikke relaterer til skolen.

Sami (31) har som nevnt pleid å høre og lese *shaeer* på egen hånd i mange år. Den klassiske 900-tallsdikteren *al-Mutanabbi* er en av favorittene. Underveis i intervjuet siterer han spontant fra flere dikt, både av *al-Mutanabbi* og Nizar Qabbani, en annen favorittdikter. Qabbanis hus i Damaskus vet han godt hvor ligger. De syriske informantene trekker fram at «alle» i Syria kjenner diktene til Qabbani. (Diana, Sami, Ibrahim. Starkey beskriver Qabbani som «almost certainly the most popular of contemporary Arabic poets» (Starkey, 2006). Særlig kjærlighetsdiktene har et stort publikum, ikke minst fordi de ofte framføres som populærmusikk av kjente artister. Sami er den eneste av informantene som også framhever Qabbanis poli-tiske, regimekritiske dikt. Diktene førte til at forfatterskapet ble sensurert i flere arabiske land (Gohar, 2011) og har derfor ikke vært like tilgjengelige som kjærlig-hetsdiktene. Men Sami kjenner dem, og siterer utenat en passasje fra diktet *Antara*, som han forklarer inneholder skarp kritikk av Assad-regimet. Tittelen refererer til en kjent helteskikkelse fra arabisk folklore, Antar, som forsvarte sin egen stamme mot invasjon fra inntrengere (Gohar, 2011). I diktet kritiserer Qabbani den «moderne» Antar, en metafor for samtidas arabiske politiske ledere, for å ha fjernet seg fra folket og «...sold his homeland to the enemies» (Gohar, 2011, s. 104). Ifølge Sami er kritikken i diktet like gyldig overfor dagens regime, selv om Qabbani selv døde i 1998: «Og han, Nizar Qabbani, han liker – Hafez Assad, Bashar al-Assad – liker ikke!» For Sami har disse diktene betydning ut over den estetiske opplevelsen. Gjen-nom *Antara* artikuleres en kritikk som ellers har vært umulig å uttrykke åpent i det totalitære syriske samfunnet. Ved å gi sin anerkjennelse av og tilslutning til diktene tilkjenner han også sin egen kritiske holdning til regimet.

På spørsmål om han husker noen fortellinger fra oppveksten, svarer Sami kontant at han «ikke liker» fortellinger. Dette begrunner han med et eksempel fra skolens tekstpraksis:

Fortelling. Ja. Har ikke frihet i fortelling. Bare, eksempel: «Hafez Assad gjøre den, den den». Bare fortelle til ham! Ja. ... Eksempel, på skole – første år på skole i Syria, alle bok har bilde til han. Også, skrive med han. Han gjøre ting, han gjør sykehus, han gjøre skole, han gjøre han gjøre han gjøre ... det ... kjedelig! (Sami, 31, Syria)

Sami avviser «fortelling» som sjanger ut fra sin erfaring med det syriske regimets propagandaapparat, som han tydelig kobler til skolens tekstpraksis. Teksttypen han beskriver kan knapt kalles en «egentlig» fortelling, snarere en blanding av sakprosa og heltefortelling, med tydelig didaktiske og retoriske trekk. Hvordan Sami eventuelt ville stille seg til litterært sett mer komplekse, potensielt kritiske eller subversive fortellinger gir datamaterialet ikke grunnlag for å si noe om.

Diana (23) liker fortellinger, sier hun, men å lese bøker er «kjedelig». Hun foretrekker «sanne fortellinger», noe hun forklarer som fortellinger om «folk som har problemer.» Når hun føler seg alene er drama, særlig tv-serier og filmer om «hva som har skjedd med mennesker», det som hjelper henne. Trøst i form av gjenkjennelse eller skjebnefellesskap ser ut til å være en funksjon ved Dianas litterære tekstpraksis. Hun uttrykker imidlertid også ambivalens til hvorvidt denne typen filmer egentlig er bra for henne. For:

Jeg føler at det skjer nå, med meg. Det skjer nå. Jeg husker alt med en gang når jeg ser sånn film, av og til jeg bare gråter når jeg ser sånn film. (Diana, 23, Syria)

Dianas tekstpraksis har et element av repetert lidelse. Men tross alt vokser det fram et behov for å gå videre: «Men av og til, når jeg ser på romantic film, jeg tenker at livet ikke stopper, livet fortsetter og jeg må klatre, eller fortsette igjen.»

Fortellende tekster, både skriftlige og muntlige, blir ellers lite omtalt av de syriske informantene. *Riwaya*, romaner, blir ikke nevnt, og Syrias muntlige fortellerkultur (Tahhan, 2004) er lite synlig i materialet. Innenfor arabisk litterær tradisjonen er *adab*, «litteratur», avgrenset til å gjelde verk skrevet og/eller framført på klassisk arabisk, og folkelige sjangre formidlet på muntlige dialekter blir knapt tilkjent status som «litteratur» overhodet (Starkey, 2006). Hiba (32) nevner imidlertid *hikaya*, eventyr/fortelling, enten fortalt muntlig eller via bøker og film til egne barn. Walid (45) leser daglig norske bildebøker han låner på biblioteket for sine egne barn. Høytlesning begynte han med *etter* at han kom til Norge. Hiba og Walid er de eneste av de syriske informantene som er foreldre, og tekstpraksisene deres er knyttet til oppdragelse og omsorg innenfor hjemmets og familiens domene.

Poesi eller *shaeer* framstår som en sentral sjanger i de syriske informantenes litterære repertoar, og dessuten i to av informantenes aktive tekstpraksiser (Ibrahim, Sami), hvor *shaeer* forekommer i ulike medieringer, ikke minst som audiovisuelle tekster på youtube. Andre teksttyper informantene bruker jevnlig er filmdrama (Diana) samt *hikaya* (eventyr, fortellinger) og bildebøker (Hiba, Walid), mens lengre, fortellende litterære tekster i trykte, papirbaserte versjoner (som romaner) ikke ser ut til å inngå verken i informantenes aktive tekstpraksiser eller deres litterære repertoar. Samis kommentar til regimestøttende tekstpraksis i syrisk skole tyder på at propagandapregede tekster er velkjent for syrere flest, og sannsynligvis del av deres allmenne og litterære repertoar.

I de syriske informantenes tekstpraksiser identifiserer jeg funksjonene estetisk nytelse (Ibrahim, Sami: *shaeer*) posisjonering eller agency (Sami: Qabbanis dikt),

gjenkjennelse og trøst (Diana: film drama), omsorg og oppdragelse (Hiba, Walid: *hikaya*, bildebøker) samt kulturell tilhørighet (Sami, Ibrahim: *shaeer*, Hiba: *hikaya*).

Litterære tekstpraksiser hos de eritreiske informantene

De ni eritreiske informantene utgjør den største av de tre gruppene. Skolebakgrunnen varierer mellom fire (1), syv – ni (6) og elleve eller tolv års skolegang (2). I denne gruppa er fortellinger, på tigrinja⁹ *tsntsway*, den klart mest omtalte litterære tekst-typen, og nevnes av samtlige. *Tsntsway* brukes tilsynelatende som en samlebetegnelse på alle kortere, fortellende tekster med plot eller fiktive trekk. Først og fremst hører *tsntsway* til den muntlige litterære kulturen:

I min kultur, bare muntlig – eventyr, til barna eller til voksne, bare muntlig. ... Bestefar og bestemor forteller, kjempegøy, kjempe. (Semhar, 34, Eritrea)

Tsntsway kan altså være underholdende fortellinger for både barn og voksne. Et eksempel er historiene om *Abu Gebrehane*, som utelukkende formidles muntlig og er kjent av «alle» (Helen, Mebratu, Tesfay). I ulike situasjoner opptrer «Gamlefar Gebrehane» klokt, dumt, eller kanskje framfor alt overraskende, noe som fører til komikk og en humoristisk vending. Disse morsomme småstubbene illustrerer ofte et poeng, ifølge Mebratu:¹⁰

Det er sånn at foreldre forteller deg, at de lærer deg om livet, i virkeligheten. Litt budskap, og veldig morsomt samtidig. (Mebratu, 23, Eritrea)

I sin doktoravhandling om norske og eritreiske studenter bekrefter Juliet Munden (Munden, 2010) indirekte Mebratus eksempel. Den sterke posisjonen muntlige fortellinger fortsatt ser ut til å ha i Eritrea kommenteres med at «... oral tradition provides both entertainment and cultural and moral instruction» (Munden, 2010, s. 172). Hovedinntrykket fra informantene er at *tsntsway* ofte har fabellignende trekk, noe som kjennetegner mye tradisjonell afrikansk fortellekunst (Finnegan, 1976). Siden fabelen både underholder og oppdrar, egner den seg godt til didaktisk bruk. Flere av informantene forteller da også at *tsntsway*, for eksempel moralske fortellinger om «en flink og en dårlig elev» (Ngesti), ble brukt både i muntlige og skriftlige versjoner på småskoletrinnet (Tekle, Ngesti, Edom, Fiori). Fra sjetten skoletrinn er engelsk undervisningsspråk i samtlige fag i Eritrea (Asfaha, 2009), til tross for at de færreste elevene behersker språket særlig godt (Semhar, Edom, Ngesti, Mebratu, Estefanos, Tesfay). Med ett unntak¹¹ nevner ingen informanter konkrete eksempler på litterære tekster fra disse skoleårene.

Lengre, skriftlige fortellinger, *libweled* (skriftlig fortelling, fiksjon, roman), blir lite omtalt. Ifølge Edom (34) hadde han som voksen sjelden tid til å lese *libweled*. Under den omfattende militærtjenesten, som han i likhet med mange eritreere har bak seg,

⁹ Eritrea har flere ulike språkgrupper. I mitt materiale var tigrinja førstespråk for alle intervju-personene.

¹⁰ Intervjuet med Mebratu ble gjennomført med tospråklig lærer som tolk.

¹¹ Lesebokutdrag fra Dickens-klassikeren *Oliver Twist*, om da Oliver ba om å få mer suppe (Helen).

var det dessuten ikke lov.¹² Semhar (33) forklarer at hun leste *libweled* iblant, men ikke ofte. I grunnskoleklassen har hun imidlertid nylig lest en norsk roman som har gjort sterkt inntrykk på henne: Veronica Salinas' *Og* (Salinas, 2016), om en ung argentinsk kvinne som kommer til Norge som au pair. Semhar gjenkjenner egne migrasjons-erfaringer i romanen, og er så begeistret at hun vurderer å lese den for dattera på sju. Romanen kan brukes for å forklare flukten fra hjemlandet, sier hun, et samtaleemne hun hittil har unngått. *Og* består av en rekke korte, dels introspektive tekster fra vekselvis Norge og Argentina, og det er vanskelig å se for seg at boka vil appellere til en sjuåring. At Semhar vurderer det er på den ene siden et tydelig tegn på at romanen har betydd noe for henne. At hun ikke reflekterer over muligheten for å finne en mer alderstilpasset tekst, forteller på den andre siden om et litterært repertoar der didaktisk bruk av fortellinger er velkjent, mens erfaring med og tilgang til skriftbaserte barnelitterære tekster er begrenset.

Andre litterære sjangre som nevnes av de eritreiske informantene, er *gtemi*, dikt, og *mezmur*, sang, særlig liturgisk lovsang brukt i gudstjenester. Flere av informantene er tilknyttet lokale eritreisk-ortodokse menighetsfelleskap i Norge (Semhar, Fiori, Ngesti), og *mezmur*, knyttet til det liturgiske språket/skriftsystemet *ge'ez*,¹³ har fulgt informantene fra Eritrea videre inn i deres nye liv i Norge. I det samlede datamaterialet er det for øvrig kun eritreiske informanter som nevner bøker på eget språk hjemme (Estefanos, Semhar, Edom, Fiori, Ngesti).¹⁴

Gtemi, dikt, omtales i tilknytning til ulike domener i hjemlandet: på skolen (Semhar, Edom, Estefanos), som kjærlighetsdikt for personlig lesning (Mebratu), og som del av en nasjonal (nasjonalistisk) kultur (Edom, Estefanos). Estefanos (38) forteller at det ofte var *gtemi* på radioen, og de handlet som regel om «krigen, om kultur». Litteraturforskeren Christine Matzke fastslår at «[d]iscourses of war have pervaded all cultural expressions in Eritrea» (Matzke, 2003, s. 151). Særlig i perioden 1970–1991 har frigjøringskrigen mot Etiopia vært tematisert både i dikt (Cantalupo, 2009; Negash, 1999) og drama; Matzke omtaler den som «the prime motif in the performing arts» (Matzke, 2003, s. 152). Edom (34) beskriver framføring av nasjonalistiske dikt i offisielle markeringer av Eritreas nasjonaldag 24. mai, der presidenten stiller med militærparader og taler:

Han [presidenten, min anm.] kommer, og – [jeg] bare ser på tv – og han snakker med alle elevene, og etterpå den, noen kommer og tar som *gtemi*, litt fortelle, om independence og som Etiopia, og som krig, og sånn, sånn. (Edom, 34, Eritrea)

¹² Militærtjeneste (National Service) er obligatorisk i Eritrea, og varer gjerne på ubestemt tid. Blant eritreerne som deltok i denne studien (ni personer i alderen 20 til 38 år) hadde de tre yngste flyktet like etter avsluttet grunnskole, og dermed unngått militærtjeneste. Intervjupersonene mellom 26 og 38 år hadde gjennomført militærtjeneste, med varighet fra fem til tolv år.

¹³ Ge'ez som talespråk er utdødd, men brukes som liturgisk språk i Etiopia og Eritrea, og som betegnelse på skriftsystemet i amharisk og tigrinja (Negash, 1999).

¹⁴ Bøkene som omtales er, i tillegg til Bibelen, ei bokstavlæringsbok på tigrinja for barn, ei kokebok, illustrert ordbok norsk-tigrinja og to historie/fortellingsbøker.

Framføring av *gtemi* om frigjøringskampen er altså del av en offisiell litterær tekstpraksis, en «regimepraksis» med symbolske funksjoner: Feiringen bidrar til å begrunne nødvendigheten av en omfattende militærtjeneste og ikke minst bekrefte det sittende regimets posisjon. Edom understreker at han bare har sett disse markeringene på tv. Å gå dit selv (og dermed indirekte legitimere regimet) kunne han overhodet ikke tenke seg, sier han: «Aldri!»

Estefanos (38) er den eneste som oppgir at han fortsatt leser *gtemi* iblant. Diktene gir ham «informasjon», forklarer han, og Facebook varsler om nye publiseringer på webforum eller youtube. Muligens har diktene en form for kommentarfunksjon, for eksempel til den politiske situasjonen i Eritrea, men datamaterialet gir ikke grunnlag for å si noe sikkert om dette. Men Estefanos' *gtemi*-praksis på sosiale medier synliggjør et diasporafellesskap; diktene inngår i strømmen av oppdateringer og erfaringsutvekslinger som forbinder eritreere i eksil med hverandre.

Sentralt i de eritreiske informantenes litterære repertoarer er altså muntlige fortellinger, *tsntsway*, ofte med en didaktisk funksjon. *Tsntsway* ser imidlertid ut til å være en tilbakelagt tekstpraksis for de fleste, noe som kan henge sammen med at flertallet av informantene ikke har (små) barn. Dermed blir mange av *tsntsway*-praksisens funksjoner, som oppdragelse og tradisjonsformidling, mindre aktuelle. Semhars ønske om å lese *Og for dattera* kan imidlertid forklares ved å se fortellingens didaktiske funksjon som framtrødende i hennes litterære repertoar. Også Edoms beskrivelse av *gtemi* i en nasjonalistisk regimepraksis viser litterære tekster (her: poetiske) brukt didaktisk eller instrumentelt, men i dette tilfelle er konteksten ikke familien, men den totalitære ettpartistaten. Kulturell og religiøs tilhørighet (Ngesti, Fiori, m.fl.: *mezmur*) og deltakelse i diasporafellesskap (Estefanos: *gtemi*) er andre funksjoner som trer fram som mulige svar på spørsmålet om hva de individuelle litterære tekstpraksisene gjør for de eritreiske informantene.

Oppsummering

Analysen av datamaterialet identifiserer en rekke aktive litterære tekstpraksiser, altså en regelmessig bruk av litterære uttrykk i ulike medieringer. At de somaliske informantene har klart minst skolegang innad i informantgruppa, men samtidig er blant informantene med de mest aktive litterære tekstpraksisene, er en påminnelse om at litteratur og litterære erfaringer ikke er fenomener som primært hører til skolens domene. At de fleste tekstpraksisene nettopp forekommer utenfor skolen, betyr imidlertid mest sannsynlig at de vil oppleves som «skjult» (Nergård & Nicolaisen, 2016) i skolehverdagen. Litteraturbegrepet i grunnskolen er i all hovedsak festet til skrift, mens vi har sett at informantenes litterære repertoarer særlig er preget av muntlige litterære tradisjoner og teksttyper. Romansjangeren, sentral i europeisk tradisjon og formodentlig del av grunnskolelærernes litterære repertoar, utgjør en ubetydelig del av informantenes erfaringer med litterær tekst, mens poetiske sjangre og muntlige fortellinger er langt mer framtrødende.

Studien viser at migrasjonen medfører et skifte i mediering av teksttyper for en del informanter. Flertallet av de aktive litterære tekstpraksisene er sentrert rundt digitale

eller audiovisuelle tekster, der youtube er det viktigste mediet. Svært få informanter leser papirbaserte litterære tekster på eget språk (eller norsk) hjemme. PC og smarttelefon¹⁵ gir enkel tilgang til tekster på eget språk, og forklarer delvis youtubes sentrale rolle i flere tekstpraksiser. Men ikke minst inkorporerer denne litterære hybriden auditive og performative elementer fra muntlig-litterære tradisjoner, som det å kunne se og høre oppleseren. En diktvideo kan bestå av en filmet framføring der publikum er synlig og hørbart til stede, eller av bilder eller film med skriftlig verbaltekst. Den kan ha skjult eller synlig oppleser, og være med eller uten bakgrunnsmusikk. Det multimodale youtube-diktets litterære repertoar «matcher» (McCormick, 1994) dermed trolig mange informanters litterære repertoarer bedre enn hva en trykt, papirbasert diktversjon vil gjøre. Tekstpraksiser sentrert rundt sosiale medier tilbyr også deltakelse i et diaspora-fellesskap på tvers av landegrenser. Flere av informantenes litterære tekstpraksiser foregår innenfor denne typen globale tekstarenaer, der de også tilbys tilknytning til og deltakelse i språklige og kulturelle fellesskap. Praksisene befinner seg i overganger mellom vidt forskjellige kontekster; overganger som kan innebære både brudd, kontinuitet og ny praksis. Tilgang og funksjon framstår som sentrale forklaringer på hvorfor praksiser henholdsvis avsluttes, videreføres eller transformeres: Hvilke tekster og medieringer informantene bruker, styres dels av tilgang til og distribusjon av teksttyper, dels av hvilke funksjoner tekstene er knyttet til og hva tekstpraksisene «gjør» for informantene. Her trer det fram et kontinuum av ulike funksjoner: trøst, emosjonell støtte, påfyll (Najma, Fawzia, Diana), estetisk opplevelse/ nytelse (Ibrahim, Sami), gjenkjennelse og innsikt (Diana, Semhar) avkobling (Fawzia) kulturell/ religiøs tilhørighet og identitet (Noor, Ngesti, Fiori) deltakelse i global, digital tekstverden/ diasporafellesskap (Estefanos, Noor, Najma, Fawzia, Ibrahim, Sami) posisjonering og agency (Sami, Fawzia, Noor), oppdragelse og omsorg (Hiba, Walid, Semhar). Funksjonene lest som et kontinuum viser seg å være mer eller mindre innadrettede eller utadrettede: Eksempelvis har trøst primært en innadrettet eller «intern» funksjon, mens funksjoner som agency, oppdragelse og deltakelse i diasporafellesskap i større grad dreier seg om handling overfor eller samhandling med andre, og representerer mer utadrettede eller «eksterne» funksjoner. Å se funksjonene som et kontinuum synliggjør hvor mange områder av livet disse tekstpraksisene inngår i; fra de dypt personlige eller private til de mer allmenne og offentlige.

Diskusjon

Et spørsmål i forlengelse av studien er: Hvordan legge til rette for overganger mellom tekstpraksiser, overganger som bidrar til at informantene/elevene lykkes i utdanninga? En nærliggende implikasjon er at framtidig undervisning bør flyttes nærmere elevenes bakgrunn. Litteraturundervisning i grunnskoleløp for

¹⁵ I hvilken grad informantene har hatt tilgang til dette tidligere har jeg ikke oversikt over, men jeg vet at flere fikk pc og/eller smarttelefon første gang i Norge.

voksne bør ta utgangspunkt i elevenes forforståelse og erfaring – deres litterære repertoarer.

I studien omtales bare én konkret leseopplevelse fra skolesammenheng, nemlig Semhars møte med romanen *Og* (Salinas, 2016). Analysens fokus på litterære tekstpraksisers funksjoner argumenterer imidlertid for at også tekstferinger og praksiser utenfor skolens kontekst kan inneholde kunnskap om og aktivt fortolkende bruk av litterære tekster. Dette gjelder uavhengig av om teksten er et dikt, en roman, en sang eller en film. Dermed kan det være på sin plass, også i skolesammenheng, å vise interesse for og anerkjenne ulike litterære tekstpraksiser som relevant erfaring med litteratur.

Nye litteraturer: endring av territoriet

Innledningsvis argumenterte jeg for å se litteraturfeltet som et diskursivt felt, et «territory» (Masny, 2013) der visse oppfatninger, konvensjoner og verdier er gjeldende. Litteraturbegrepet i vestlig tradisjon, norsk skole inkludert, er i stor grad festet til skrift, og våre forventninger til litteratur og kjennskap til litterære sjangre er naturlig nok preget av nordisk og europeisk litteraturhistorie. Andre deler av verden har andre litteraturer, men så lenge disse ikke er del av vårt kjente «territorium», vil erfaringer med bakgrunn herfra ofte framstå som usynlige eller uvesentlige. Hva må skje med «territoriet» i norske klasserom, hvordan vi oppfatter, snakker om og praktiserer litteratur, for at elever som har bakgrunn fra andre «territorier» kan ha nytte av sin kunnskap og sine erfaringer derfra? Artikkelen intensjon har vært å skrive fram en form for «brudd» gjennom å synliggjøre og peke på relevansen av andre litteraturer og av ikke-institusjonelle litterære tekstpraksiser. Territoriet endres, «reterritorialiseres», når fokus forflyttes. I *Å lese verden* (Vold, 2019) viser Tonje Vold til den nederlandske litteraturforskeren Mineke Schippers' undersøkelse av litterære fenomener på tvers av ulike kulturer. Schippers peker på at «når forskeren beveger seg vekk fra det vestlige som fokuspunkt, forskyves også de etablerte oppfatningene av hva litteratur og litteraritet er» (Vold, 2019, s. 362). Med andre ord; territoriet endrer seg. Et mer globalt informert litteraturbegrep kan berike både grunnskole og litteraturfag. Det kan bidra til at migranters erfaring verdsettes høyere, men også tilby en vitalisering av litteraturbegrepet som sådan. Sist, men ikke minst, ligger kimen til en produktiv fornying av litteraturfeltet i en tilnærming til litteratur ikke bare som tekst, men som praksis: Hva betyr litteraturen for oss; hvilke funksjoner har den? Hva gjør vi med den – og hva gjør den med oss? Gjennom å utforske og utfordres av denne typen spørsmål kan litteraturfeltet fornyes og utvides som fellesskap, og litteraturundervisninga vil kunne angå flere.

Forfatteromtale

Lene Anundsen (f.1968) er stipendiat i litteraturdidaktikk ved Universitetet i Agder. I sitt ph.d.-prosjekt undersøker hun litteraturundervisning i grunnskoletilbud

for voksne, minoritetsspråklige elever, med særlig interesse for litteraturerfaringer og tekstpraksis hos deltakerne. Anundsen har tidligere arbeidet med norskopplæring for voksne innvandrere.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andrzejewski, B. W. (2011a). Alliteration and scansion in Somali oral poetry and their cultural correlates. *Journal of African Cultural Studies*, 23(1), 37–47. <https://doi.org/10.1080/13696815.2011.581456>
- Andrzejewski, B. W. (2011b). The literary culture of the Somali people. *Journal of African Cultural Studies*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.1080/13696815.2011.581452>
- Asfaha, Y. M. (2009). English literacy in schools and public places in multilingual Eritrea. I I. van de Craats & J. Kurvers (Red.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition* (s. 213–221). Utrecht: LOT Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Bergen: Ariadne forlag.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Blackledge, A. (2000). Power Relations and the Social Construction of ‘Literacy’ and ‘Illiteracy’: The Experience of Bangladeshi Women in Birmingham. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds* (s. 55–69). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cantalupo, C. (2009). *War and peace in contemporary Eritrean poetry*. Oxford: African Books Collective.
- Dewilde, J. (2017). Multilingual Young People as Writers in a Global Age. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 56–71). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032–1042. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>
- Dewilde, J. (2018). “It’s just in my heart”: a portrait of a translingual young person as a writer of poetry. I T. O. Engen, L. A. Kulbrandstad & S. Lied (Red.), *Norwegian perspectives on education and diversity* (s. 103–120). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å. & Seippel, Ø. Voksne i grunnskole og videregående opplæring (NOVA Rapport 7/2013). Hentet fra http://www.hioa.no/content/download/45477/674738/file/6820_1.pdf
- Economou, C. (2016). *“I svenska två vågar jag prata mer och så”: en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. (Doktoravhandling, Göteborgs universitet, Sverige). Hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/39343>
- Finnegan, R. (1976). *Oral literature in Africa*. Nairobi: Oxford University Press.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York: Routledge.
- Gohar, S. M. (2011). Re-historicizing the Six-Day War: The Counter-Poetics of Nizar Qabbani. *SKASE Journal of Literary Studies*, 3(1), 97–116. Hentet fra http://www.skase.sk/Volumes/JLS03/pdf_doc/06.pdf
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or Play? ‘Unofficial’ Literacies in the Lives of Two East London Communities. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds* (s. 37–54). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoehne, M. V. & Luling, V. (2010). *Milk and peace, drought and war: Somali culture, society and politics: essays in honour of I. M. Lewis*. London: Hurst & Company.
- Hvistendahl, R. (2000). *“Så langt ‘vår’ diktning tenner sinn i brann-”: en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Lidén, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68–85). Oslo: Universitetsforlaget.

- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Masny, D. (2010). Multiple Literacies Theory: how it functions, what it produces. *Perspectiva*, 28(2), 337–352. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p337>
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339–348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Masny, D. & Cole, D. R. (Red.). (2009). *Multiple Literacies Theory: A Deleuzian Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Matzke, C. (2003). *En-gendering theatre in Eritrea: the roles and representations of women in the performing arts*: (Doktoravhandling, The University of Leeds). Hentet fra <http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/796>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktoravhandling, Stockholms universitet, Sverige). Hentet fra oai:DiVA.org:su-148355
- Munden, J. (2010). *How students in Eritrea and Norway make sense of literature* Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/132010>
- Negash, G. (1999). *A history of Tigrinya literature in Eritrea: the oral and written 1890–1991*. Leiden: Research School of Asian, African and Amerindian studies (CNWS), Universiteit Leiden.
- Nergård, M. E. & Nicolaisen, T. (2016). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom – mangfold som ressurs i undervisning. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T. Skrefsrud & S. Østberg (Red.), *Refleksjon og relevans: språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43–63). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Pitkänen-Huhta, A. & Holm, L. (2012). *Literacy practices in transition: perspectives from the nordic countries*. Bristol: Multilingual matters.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work; with a new preface and epilogue*. Carbondale: Southern Illinois University Press. (Utgitt 1978).
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America. (Utgitt 1938).
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Salinas, V. (2016). *Og*. Oslo: Cappelen Damm.
- Samatar, S. S. (1982). *Oral poetry and Somali nationalism: the case of Sayid Mahammad 'Abdille Hasan*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735370>
- Samatar, S. S. (2010). Somalia: A Nation's Literary Death Tops Its Political Demise. I M. V. Hoehne & V. Luling (Red.), *Milk and peace, drought and war* (s. 205–220). London: Hurst & Company.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Starkey, P. (2006). *Modern Arabic literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tahhan, S. (2004). *Folktales from Syria* (A. Rugh, Overs.). Austin: Center for Middle Eastern Studies, The University of Texas.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Vold, T. (2019). *Å lese verden: fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Artikkel 2: Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne

Publisert i *NOA: Norsk som andrespråk*, 36(1).

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: *litteraturdidaktikk; 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 litteraturdidaktikk 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 litteraturredidaktiske 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 avkodningsferdigheter 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. Læreren tilnærming er språkfokusert, men Walldén finner at det språkutviklende arbeidet ikke reduserer den litterære teksten til et middel for språkinnlæring, 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 læreren bruk av *innramming* eller *framming* (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 læreren 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

individuellt 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 lesesekvenser 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 Sköldberg 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 informanternes 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, kjeve 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 skjønne, 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 glemt 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 litteraturlæsning. 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 sånn, 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 fokusintervjuet 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:

Fordi 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 fokusintervju)

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:

Fordi 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 leseseskvensene. 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 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.

Lese 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 «fort». 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 «fort». Hva som oppleves som «fort» 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 lesestopper. 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. Lesesequensen 21.09. dekker tjuefire sider på tjuetre minutter – rundt ett minutt per side. I begge disse sekvensene er det få eller ingen lesestopper. I løpet av høytlesingsperioden har med andre ord antall lesestopper 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. Lesesequensenes 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 litteraturlæsning 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 medieringer 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 lesesekvensene 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 stillelesing 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 framførende 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 handlingsresyméer kan bidra fortolkende og dermed «innrammende» gjennom 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 informanter, og at lærerens utnyttelse av høytlesingens performative ressurser (varierte stemmebruk, mimikk, henvendelser) oppnådde at mottakerlesere som Thip, Semhar og Dana ble engasjert i teksten. Observasjonsdataene viser dessuten at særlig de første lesesekvensene var preget av hyppige og til dels langvarige lesestopp. Selv om ordforklaringer 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 lese-måters 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 litteraturlæsning 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 levd 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 Sköldberg 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. *Norsklæreren*, 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: Litteraturdidaktiske 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*

Artikkel 3: Samtalesjanger i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever

Preprint-utgave av artikkel publisert i *Norsklæreren* 3, 2021, 45. årgang.

Korrigeringer i avhandlingsversjonen:

- Side 153 i manus (side 86 i publisert versjon) inneholder et sitat fra Dysthe (2001, s. 14). I publisert versjon har «tenkereiskap» blitt gjengitt som «tankereiskap». Denne feilen er rettet opp i versjonen som gjengis her.
- Korrigert tittel på Economous doktoravhandling (2016): *«I svenska två vågar jag prata mer och så»: En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.*

Vedlagte preprint-versjon og den publiserte versjonen i *Norsklæreren* avviker altså på disse punktene. For øvrig er innholdet identisk.

Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever

Lene Anundsen, Universitetet i Agder

Innledning

Denne artikkelen handler om den typen helklassesamtale som gjerne kalles *litterær samtale*, og om hvordan den kan foregå når undervisningskonteksten er grunnskoleopplæring for voksne. Ifølge Langer (1995) kjennetegnes litterære samtaler av en utforskende tilnærming, de er *åpnende* framfor lukkede. Det innebærer at samtalen ikke har et naturlig slutt punkt, ettersom målet ikke er å komme fram til endelige fasitsvar, men å undersøke tekstens flertydighet og tolkningsmuligheter (Langer, 1995; Aase, 2005). Samtidig er dette en formell og iscenesatt samtaleform, og ifølge Aase eksempel på en institusjonsbundet kommunikasjonssituasjon som skiller seg fra hverdagslige samtaler, blant annet ved å forutsette tilgang til et visst begrepsapparat samt strategier for lesing og fortolkning. Med henvisning til Bakhtin (1998) konstaterer Aase at deltakelse i enhver språklig sjanger krever kjennskap til sjangerens former. I den litterære samtalen er det først og fremst *læreren* som iscenesetter sjangerens konvensjoner gjennom å «vise elevane korleis ein kan snakke om litteratur, både gjennom å vere modell og gjennom å introdusere og nytte litterære omgrep» (Aase, 2005, s. 108–109). Følgelig blir lærerens rolle som samtaleleder sentral. Artikkelen undersøker samtaler om litterære tekster i en undervisningskontekst der elevene¹ er voksne andrespråksbrukere og deltakere i grunnskoleopplæring. Vi skal besøke klasserommene til de to lærerne «Linda» og «Geir», delvis også en tredje lærer, «Ingrid». De voksne elevene har relativt nylig innvandret til Norge og er derfor fortsatt underveis i sin språktilegnelse. Interessepunktet for studien er altså *hvordan samtaler om litterære tekster foregår* når lærer og elever har ulik tilgang til undervisningsspråket og dermed også den litterære teksten. Hva kjennetegner henholdsvis lærer og elevs roller i interaksjonen, og hvilken rolle har teksten? Sagt på en annen måte, hvilke *samtalsjangre* (Hultin, 2006) finner vi her? Dette er artikkelens overordnede forskningsspørsmål. I forlengelsen av dette følger et

¹ Informantene som deltok i studien, brukte ikke selv ordet «deltakere», men «elever», og jeg har valgt å holde meg til deres ordbruk.

annet spørsmål, nemlig om samtalesjangrene kan sies å være unike for den undervisningskonteksten de forekommer i?

Litterære samtaler i nordiske klasserom

De siste tiårene har det blitt publisert flere empiriske studier som helt eller delvis fokuserer på litterære samtaler i nordiske klasserom (Andersson-Bakken, 2015; Economou, 2015; Hultin, 2006; Sommervold, 2020; Tengberg, 2011). Relativt få litteraturredaktiske studier har imidlertid et uttalt andrespråksperspektiv eller fokuserer på voksne deltakere (se for øvrig (Anundsen, 2020; Economou, 2016; Ellingsen, 2013; Walldén, 2019, 2020). Studiene som omtales nedenfor, er valgt ut fordi de på ulike måter bidrar til å belyse lærerens rolle som samtaleleder.

Walldén (2019) har undersøkt litteraturundervisning i en grunnskoleklasse for voksne innvandrere i Sverige. Walldéns studie fokuserer på lærerens tekststrategier, mindre på samtalenes mønstre. Han følger én klasses arbeid med å lese en roman i fellesskap, og viser hvordan læreren bruker vokabulararbeid også som tekststolkende strategi. Gjennom arbeid med ord og uttrykk rettes oppmerksomheten mot sentrale trekk ved romanens karakterer, og det språkutviklende arbeidet gir elevene en nærlesingsstrategi som også støtter deres meningskaping og utvikling av tekstanalytisk kunnskap. Språkutviklende og litterære teksttilnærminger opptrer altså i en integrert helhet.

Andersson-Bakken (2015) analyserer bruk og funksjon av ulike lærerspørsmål i en litteratursamtale, slik de forekommer innenfor en undervisningssekvens på niende trinn. Sentrale klasseromsforskere (Dysthe, 1995; Nystrand et al., 1997) har pekt på betydningen av å bruke *åpne* framfor *lukkede* spørsmål, samt verdien av *opptak* (Nystrand et al, 1997). Andersson-Bakken finner imidlertid at lærerens bruk av tilsynelatende åpne spørsmål ikke i seg selv fører til åpne samtaler: *Hvordan* spørsmålet stilles, og i neste omgang hvordan læreren følger opp elevenes svar (opptak), har vel så stor betydning. I rollen som samtaleleder ser det nettopp ut til å være lærerens evne til å stille spørsmål tilpasset ulike funksjoner og formål som avgjør hvordan samtalen utvikler seg.

Tengberg (2011) undersøker sammenhengen mellom læreres didaktiske design og ulike lese måter i litterære samtaler. Han finner at et flertall styrer oppmerksomheten mot tekstens intrige eller handlingsplan, det Tengberg kaller handlingsorientert lese måte. Andre lese måter som identifiseres, er

betydningsorientert, subjektorientert, vurderingsorientert, intensjonsorientert samt metakognitiv². Sistnevnte er sjeldnere, men forekommer i samtaler hvor elevenes ulike tolkninger omtales og diskuteres. Disse samtalene fungerer som *språklige ressurser* elevene kan bruke for å betegne og gi mening til egen leseopplevelse, ifølge Tengberg: «Detta handlar alltså inte om tilläggnelsen av litterär terminologi utan om möjligheten att med den andras läsupplevelse som kontrast ge mening åt den egna läsupplevelsen, och att hitta nya sätt att *ge uttryck* åt den» (Tengberg, 2011, s. 310). Samtalen forstått som språklig ressurs peker mot klasserommet som arena for utvikling av forståelse og tenkning så vel som språkliggjøring. Det siste er ikke minst relevant i en andrespråkskontekst.

I Hultins avhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (2006) er det selve samtalene og deres mønster som er i fokus. Ettersom denne studien er inspirert av Hultins arbeid, skal den omtales nærmere her.

Samtalesjangre

Hultin undersøker samtaler om litteratur i undervisningen til fire ulike gymnaslærere. Hun finner at hver av lærerne praktiserer ett samtalemønster. Bakhtins teori om talesjangrene (1998) er det teoretiske utgangspunktet for Hultins analyse. Talesjangre utvikles ifølge Bakhtin innenfor alle språkbruksområder og tilegnes ofte ubevisst, gjennom deltakelse i kommunikasjon med andre:

Vi rår over eit rikt repertoar av munnlege (og skriftlege) talegenrar. I *praksis* brukar vi dei sikkert og rutinert, men *teoretisk* treng vi ikkje vite at dei eksisterer. På same måte som Monsieur Jourdain hjå Molière, som snakka i prosa utan å ane det, snakkar vi i genrar utan å ane at dei eksisterer (Bakhtin, 1998, s. 21).

Med utgangspunkt i Bakhtin ser Hultin gymnaset som et sted der flere språkbruksområder og dermed også talesjangre er virksomme – eksempelvis i litteraturundervisninga. Med begrepet *samtalsjangre* presiserer hun at det her dreier seg om sjangre som regulerer *mundtlige samtaler* (s. 116), og at formålet med begrepet brukt som analytisk verktøy primært er å skape ny forståelse for denne typen samtaler, ikke å ta stilling til om de «fins» (s. 118). De

² Min oversettelse.

samtalensjangrene Hultin identifiserer, kaller hun (1) Undervisende forhør (2) Teksttolkende samtale (3) Kultur- og normorientert samtale, og (4) Uformell boksamtale.³ Analysen av samtalensjangrenes faste strukturelle trekk, som spørsmålstyper og interaksjonsmønstre, viser hvordan sjangrene formidler lærernes litteratursyn og fagkonstruksjoner. Samtalensjangeren kalt «undervisende forhør» domineres for eksempel av retoriske spørsmål og utpreget lærerstyrt interaksjon. Ifølge Hultin er formålet med sjangeren å fastslå sikker kunnskap, og litteraturen betraktes dels som kunnskapskilde, dels som litteraturhistorisk eksempel (s. 158, 171). Som kontrast preges den «teksttolkende» samtalensjangeren av åpne spørsmål og en mindre allvitende lærerrolle, og litterære tekster framstår her tydelig som tolkbare. Den «kultur- og normorienterte» samtalen dreier seg om å diskutere kulturelle verdier tematisert i teksten. Interessant nok forekommer denne samtalensjangeren kun i klassen hvor samtlige elever har minoritetsbakgrunn, noe Hultin kobler til det kontrastive perspektivet på kultur og språk som kan leses ut av læreplanen for svensk som andrespråk (s. 294). Den siste samtalensjangeren, «uformell boksamtale», har form av elevpresentasjoner med bokanbefalinger, der formålet ifølge Hultin primært er å vekke leselyst.

Min studie tar utgangspunkt i Hultin og tilfører analyse av ny empiri, hentet fra en annen undervisningskontekst. Det overordnede forskningsspørsmålet har som mål å identifisere samtalensjangre om litteratur i et utvalg grunnskoleklasser der samtlige elever er andrespråksbrukere. Det har ikke vært noe mål for analysen å komme fram til de samme samtalensjangrene som Hultin, heller ikke å «unngå» dem. Det er imidlertid interessant å spørre seg om samtalensjangrene som identifiseres i mitt datamateriale, best kan forstås på bakgrunn av den spesifikke undervisningskonteksten de realiseres i. Dette er som nevnt forskningsspørsmål nummer to.

Metode og datamateriale

I perioden september 2018 til januar 2019 observerte jeg norskundervisning i grunnskoleklassene til tre lærere, her kalt «Linda», «Geir» og «Ingrid».⁴ De tre

³ Hultins betegnelser er oversatt til norsk av meg.

⁴ Alle personnavn brukt i artikkelen er fiktive. Plan for datahåndtering er for øvrig godkjent av NSD.

grunnskoleklassene var lokalisert på to ulike mellomstore voksenopplæringsentre. Lindas klasse besto av 14 elever som gikk andre år i et treårig grunnskoleløp, de 20 elevene i Geirs klasse gikk det første av to år, mens Ingrids klasse på 19 elever gikk tredje og siste år. Elevene hadde et aldersspenn fra 19 til 50 år og hadde bakgrunn fra afrikanske og asiatiske land, inkludert land i Midtøsten. De fleste hadde kort botid i Norge (mellom to og fem år). Dermed var norskferdighetene varierende, med et spenn på A1+ til A2 (flertallet) og opp mot B1 (noen).⁵ Studiens datamateriale består av observasjoner, feltnotater og transkriberte lydopptak fra et utvalg av timene der klassene snakket om litterære tekster de sammen hadde lest. I perioden med systematisk analysearbeid gjennomgikk jeg transkripsjoner, opptak og notater i flere omganger. Parallelt med at jeg skaffet meg overblikk over det samlede materialet, begynte jeg også «nærlesing» av enkelte samtaleøkter. Deretter valgte jeg ut et antall samtaleøkter for en mer detaljert analyse, fire økter hver fra henholdsvis Linda og Geirs klasser, én fra Ingrids klasse. Samtaleøktene som ble valgt ut, representerte bredden av de samtalemønstrene jeg så langt hadde identifisert. Etter min oppfatning er de representative for litteraturarbeidet i klassen i perioden.

Lindas klasse leste romanen *Og* (Salinas, 2016) i løpet av observasjonsperioden. Læreren leste romanen høyt for elevene, ettersom skolen bare hadde et begrenset antall bøker. Jeg-fortelleren i *Og* er en ung argentinsk kvinne som forlater hjemlandet og drar til Norge for å bli au-pair. Romanen veksler mellom nåtidsplanet i Norge og tilbakeblikk på oppveksten i Argentina. Et sentralt tema er opplevelsen av å være uten tilgang til et felles språk. Analysematerialet fra Lindas klasse er tre økter der klassen er underveis i romanen, samt en samtale gjennomført umiddelbart etter at klassen har lest/hørt hele boka.

Analysematerialet fra Geirs klasse omfatter en helklassesamtale etter at lærer og elever sammen har lest novellen «Blodspor» (Ahmethodzic, 2006), to økter fra

⁵ I *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. (2011). Utdanningsdirektoratet. beskrives A1 og A2 som begynner- og underveisnivå, mens B1 betegner et mer selvstendig språknivå. For øvrig er dette en uformell vurdering fra min side, basert på klasseromsobservasjoner, intervjuer med elever samt informasjon og vurderinger fra lærere. Jeg har tidligere arbeidet som norsklærer innenfor voksenopplæring, blant annet som sensor ved muntlige norskprøver, og er dermed godt kjent med kriteriene for vurdering av muntlige ferdigheter. Grunnskole for voksne har for øvrig ikke anledning til å stille krav om norskkunnskaper hos elever som søker opptak (se <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/grunnskole/>, lastet ned 26.08.20).

starten av klassens høytlesing av *Barsakh* (Stranger, 2009), samt en helklassesamtale gjennomført etter at klassen var ferdig med romanen. *Barsakh* tar blant annet opp migrasjon og global urettferdighet, belyst i møtet mellom norske Emilie, som ferierer på Gran Canaria, og Samuel, båtflyktning fra Ghana på vei mot Europa.

I Ingrids klasse ble det bare lest én litterær tekst i perioden jeg observerte (fra desember og ut januar), en bildebokversjon av fabelen «Den syke løven» (Aesopus et al., 2015). Teksten inngikk i et undervisningsforløp over flere dager, der Ingrid underviste i «fortellinger» som litterær sjanger og brukte fabelen som eksempel tekst. Fra Ingrids klasse har jeg bare valgt én observasjonssøkt til videre analyse, nemlig timen der klassen leser og snakker om Æsop-fabelen. Ingrids klassesamtaler blir derfor mindre synlige i analysen enn de to andre lærernes samtaler.

Jeg har altså valgt «samtalsjanger» som analytisk grep, inspirert av Hultin. Hultins utlegning av begrepet tar utgangspunkt i Bakhtins definisjon av ytringens og talesjangerens grunnleggende elementer – «tematisk innhold, stil og kompositorisk oppbygging» (Bakhtin, 1998, s. 1; Hultin, 2006, s. 117). Samtalsjangerens *tematiske innhold* forstås som det samtalen handler om. I min analyse forstår jeg dette slik: Alle de analyserte samtalene har litterære tekster som utgangspunkt (tema), men de skiller seg fra hverandre i sin tilnærming til teksten: Dersom samtalen hovedsakelig dreier seg om teksten som litterært verk eller responsinviterende struktur, oppfatter jeg samtalen som *teksttolkende*. Dersom samtalen primært går ut på å eliminere usikkerhet om hva teksten betyr rent språklig, forstår jeg samtalen som rettet mot å sikre lese-/lytteforståelse, ikke å fortolke tekstens meningspotensial. Andre ganger fungerer den litterære teksten som springbrett for samtale om individuelle erfaringer, men tematiseres ikke utover dette. Det tyder på at samtalen tema verken er tekstforståelse eller -tolking, men *erfaringsdeling*.

Stil kan betegne språklige stiltrekk (som fagtermer) og interaksjonsmønstre. Jeg har særlig konsentrert meg om lærernes bruk av ulike spørsmålstyper og disse spørsmålenes funksjon. Som uttrykk for interaksjonsmønstre har jeg undersøkt turfordeling og fordeling av initiativ; hvem av deltakerne har ordet, og hvem initierer nye tema? *Komposisjon* forstås som summen av innslag som gjør at

samtalen oppleves som en helhet, med tydelige avgrensninger overfor andre klasseromsaktiviteter.

For å identifisere samtalesjangre i analysen av datamaterialet har jeg brukt følgende delspørsmål som analyseverktøy (se for øvrig Hultin, 2006, s. 119):

- Hva er det overordnede formålet med samtalen?
- Hva er tekstens rolle i samtalen?
- Hvilket syn på litteratur formidles gjennom samtalen, implisitt eller eksplisitt?
- Hvordan er samtalen strukturert, og hvilken funksjon har de ulike samtalemønstrene som tas i bruk?

Analyseresultater: samtalesjangre i andrespråksklasserommet

Gjennom analysen har jeg kommet fram til tre samtalesjangre som jeg mener har så ulike mønstre og formål at de bør ses som atskilte sjangre. Disse har jeg kalt (1) Forståelsesorientert samtale (2) Teksttolkende samtale, (3) Erfaringsdelende samtale. Nedenfor presenteres de tre samtalesjangrene med illustrerende eksempler fra datamaterialet. Etter gjennomgangen følger en diskusjonsdel.

Den forståelsesorienterte samtalen

Det overordnede formålet med samtalesjangeren er å gjøre elevene i stand til å forstå teksten på ord- og handlingsnivå. Samtalen struktureres av kontrollspørsmål, ordforklaringer eller handlingsresyméer fra læreren underveis eller i etterkant av lesinga. Interaksjonsmønsteret i samtalesjangeren er utpreget lærerstyrt: Det er ikke uvanlig at læreren selv besvarer spørsmålene i tillegg til å stille dem. Hensikten med samtalesjangeren er først og fremst å klargjøre eller fastslå hva teksten «betyr» på ord- og setningsnivå samt å avklare handlingsgangen, ikke å utforske litterær tvetydighet og mulige tolkninger.

Hos Linda og Ingrid brukes oppklaringsspørsmål for å avklare eller kontrollere om elevene forstår enkeltord og setninger:

- *Skravle*, vet dere hva det er?⁶

⁶ Lindas klasse 17.09.18.

- Hva betydde det å være *lat*?⁷

Vanligvis er det også læreren som gir forklaringene: «*Skravle*. Blublublublu – sånn [ler]. Noen av dere skravler! Snakke mye!»⁸ Ukjente ord forklares gjerne ved hjelp av gjenkjennelige eksempler:

Grundig. Veldig nøye. Hvis du gjør leksene dine, så kan du gjøre dem veldig fort, eller du kan gjøre leksene dine grundig. Grundig, det betyr at du bruker lang tid, og du gjør det nøye.⁹

Ingrids klasse er den eneste der teksten knyttes til systematisk vokabulararbeid. Den litterære tekstens funksjon i Ingrids klasse er først og fremst å illustrere en litterær sjanger, men den fungerer også som utgangspunkt for språkutviklende arbeid. Til sammenligning driver verken Linda eller Geir med systematiske, språkutviklende aktiviteter i forbindelse med de litterære leseøktene. Linda bruker gjerne lesestopp underveis i lesinga til å forklare ord eller oppsummere handling. Med jevne mellomrom stiller hun spørsmål for å avklare om elevene forstår enkeltord, som «skravle». Ordforklaringer gis fortløpende etter hvert som teksten leses høyt:

Utdrag 1

Linda [leser]: *Om kvelden kom froskene og paddene hoppende hvis vi lot lyset stå på i bakhagen. De var som små og store dinosaurer mot den røde jorden. (...) Noen ganger så froskene og paddene ut som et hav av steiner.* [stopper] Dere skjønner at det er to forskjellige ting? Frosk. Og padde. Padde er litt større, så de hopper ikke så lett. Frosk er mere grønn, og padda er kanskje litt mere grå på fargen. Paddene er sånn, litt store.¹⁰

Ordforklaringenes funksjon er å bidra til forståelse på lokalt tekstnivå. Med tanke på romanen som helhet er ordene som kommenteres (*frosk, padde*) ofte perifere. Særlig tekstpassasjene om jeg-fortellerens oppvekst i Argentina inneholder mange ukjente ord for elevene (som *kyr, siesta*), og fører følgelig til hyppige lesestopp. Kapitlene om jeg-personens nye hverdag i Norge ser ut til å inneholde færre ukjente ord, men er til gjengjeld ofte mer litterært komplekse og har til dels et poetisk eller sterkt emosjonelt ladet språk. Under lesingen av disse

⁷ Ingrids klasse 14.01.19.

⁸ Lindas klasse 17.09.20.

⁹ Ingrids klasse 14.01.19.

¹⁰ Lindas klasse 20.09.18. Utdrag fra *Og*, side 115.

tekstpassasjene er imidlertid lesestoppene svært få. Det tyder på at samtalesjangerens formål først og fremst er å sikre elevenes grunnleggende lese-/lytteforståelse av teksten, ikke å invitere til personlig respons eller oppmerksomhet overfor tekstens litteraritet.

I Geirs klasse veksler lærer og elever på høytlesing av romanen *Barsakh*. Ettersom teksten raskt viser seg å være svært krevende for flertallet av elevene, tar Geir selv over mesteparten av høytlesinga.¹¹ Han bruker sjelden ordforklaringer underveis, men *oppsummerer* i stedet jevnlig hva tekstpassasjene handler om:

- Historien er at en gutt og ei jente løper. Og så kommer politiet etter dem.
- Hun er veldig opptatt av mat. Vil være tynn. Vil ikke spise mat som er fett.¹²

På denne måten parafraserer Geir romanen for elevene etter hvert som de leser den. I tillegg stiller han en rekke spørsmål med sonderende eller «losende» (Hultin, 2006, s. 145) preg:

Mammaen til Samuel har gått opp på loftet, hva finner hun på loftet? Hun finner...? Mamma går opp på loftet og så finner hun...?¹³

Her er spørsmålenes funksjon å involvere elevene i felles rekapitulering av tekstens handling. Sammen med oppsummerende kommentarer utgjør de den vesentligste strukturen i den forståelsesorienterte samtalen slik den realiseres i Geirs klasse.

Hos Linda praktiseres den forståelsesorienterte samtalen i alle øktene der klassen leser/hører romanen sammen. Når klassen skal snakke om boka etter at de har lest den ferdig, tar hun i bruk en annen samtalsjanger. Etter at Geirs klasse har fullført *Barsakh*, viser det seg at flere elever fortsatt er usikre på hva boka handler om. Mesteparten av samtalen dreier seg derfor også denne gangen om å etablere en klar forståelse av handlingsforløpet.

¹¹ Opptak og feltnotater viser for eksempel at mange elever leste med svært lite flyt, flere hadde problemer med avkoding av ord på mer enn to stavelser, ukjente ord i teksten ble erstattet med mer høfrekvente ord osv.

¹² Samtlige sitater fra Geirs klasse 20.11.18.

¹³ Geirs klasse 21.11.18.

Den teksttolkende samtalen: to varianter

I denne samtalsjangeren fokuseres det på teksten som helhet og meningsbærende struktur, til dels også på teksten som litterært verk. I Geirs og Lindas undervisning praktiseres dette såpass ulikt at vi kan kalle det to varianter av samme sjanger, der den ene fokuserer på teksttolking i form av nærlesing og utprøving av mulige tolkninger, mens den andre fokuserer på subjektiv leseopplevelse i møte med teksten. Et fellestrekk er at begge lærere – riktignok på ulike måter – formidler litterær lesing som forskjellig fra lesing av saktekster.

Teksttolkende samtale: Refleksjon og nærlesing

Det følgende utdraget er representativt for teksttolkende samtaler slik de praktiseres i Geirs klasse. Klassen leser *Barsakh*, hvor hovedpersonen Emilie nettopp har oppdaget båten med Samuel og de andre migrantene på vei mot land.

Utdrag 2

Geir: Hva skal hun gjøre? Det har kommet en båt med flyktninger – hva skal hun gjøre? Hun er femten år. Hva skal hun gjøre?

Darya: [ikke hørbart]... ringe politi?

Geir: Men, hva skal hun gjøre? Hvis hun ringer politiet, hva kommer til å skje da? Hva skjer hvis hun ringer politiet?

Darya: Politiet kommer –

Geir: Politiet kommer

Darya: ... og tar [ikke hørbart]

Geir: ... så tar de alle flyktingene. Hva gjør de med alle flyktingene?

Darya: Først mottak, jeg tror –

Wael: [utydelig] tilbake –

Geir: Først mottak, og så etterpå, tilbake til Afrika, ikke sant.¹⁴

Geir driver samtalen framover med en blanding av spørsmål og opptak, som når han delvis reformulerer Darya og Wael's svar. Mens noen spørsmål er åpne, har andre et visst retorisk preg, med hint til mulige svaralternativ der følgene av ulike

¹⁴ Geirs klasse 20.11.18.

handlingsforløp antydes. Med gjentatte oppfordringer om å tenke over *hva som kommer til å skje hvis*, modellerer læreren en utforskende lese måte, hvor elevene inviteres til å forestille seg mulige scenarier og reflektere over Emilies handlingsrom. Geir vender flere ganger tilbake til Emilies dilemma og ber i en seinere time elevene diskutere dette i smågrupper. Når Darya kommenterer at klassen allerede har snakket om dette, gjentar Geir oppgaven og bekrefter at elevene skal «bruke fantasi»:

Utdrag 3

Darya: Vi må finne noen fantasi? Ok.

Geir: Ja. Dere må tenke litt. Hvordan skal dette gå? Hvorfor skal hun hjelpe dem? Hvordan skal hun hjelpe dem? Hun er på ferie, dere vet det? Hun er på ferie, skal være der 14 dager. Det skal dere diskutere litt nå.¹⁵

Ved å insistere på diskusjon utøver læreren et mildt press for å få elevene til å involvere seg i teksten og reflektere over meningspotensialet den representerer. I andre samtaler rettes oppmerksomheten også mot teksten som litterært «produkt», skrevet av en forfatter. Geir introduserer noen få enkle litterære fagtermer (som «novelle»), og spør ved flere anledninger elevene om hva de tror «forfatteren vil fortelle.» Når klassen leser novellen «Blodspor», om en bosnisk gutt som blir drept under et bombeangrep, ber han dem kommentere forfatterens valg av motiv og virkemidler på denne måten:

Utdrag 4

Geir: Men så har jeg et spørsmål til dere. Og det er: Hva synes dere om første setning? «Plutselig!» Han begynner hele fortellingen med «plutselig».

Darya: Fordi ... han forteller med en gang at denne skjedd.

Geir: Hvorfor forklarer han ikke hvor vi er, at det er i Bosnia, i Sarajevo ... At det er krig.

Darya: Mm. Jeg tror, ikke viktig, plassen. Men *denne skjedd*, viktigste for han. Og så, han vil fortelle om denne skjedd.

Geir: Ja. Men hvorfor velger han et lite *barn*?

¹⁵ Geirs klasse 26.11.2018.

Her retter spørsmålene oppmerksomheten mot tekstens litterære strukturer, som motivvalg. Tidligere i samme sekvens har Geir også pekt på nødvendigheten av inferensdanning og nærlesing i møte med novellen:

... vi må finne ut, denne gutten, hvor gammel var han? Ikke sant, det står ikke i teksten, vi må se – lite hjerte, små bein, leker ... vi må tenke, hvem er det som leker med leker?¹⁶

Nærlesing av teksten, sammen med refleksjon over mulighetene teksten spiller ut, er altså sentrale elementer i samtalesjangeren slik den praktiseres av Geir.

Teksttolkende samtale: leseopplevelsen som mål

I motsetning til Geir spør Linda ved flere tilfeller elevene om hva de «synes om boka» og om de liker den – spørsmål som åpner for personlig tilnærming og vurdering. I utdraget nedenfor har Linda innledet samtalen med et åpent spørsmål: «Hva *tenker* du om boka så langt?»

Utdrag 5

Fawzia: (...) Jeg forstår hva boka handler om, det handler om [utydelig] – og det er *viktig* hva boka handler om!

Linda: Ja, hva handler det om da, Fawzia?

Fawzia: Det handler om sånn som oss, vi kommer fra andre land

Linda: Ja –

Fawzia: Hun hadde sånn som vi hadde det når vi er ny her. Og forteller historien sin, hva hun fikk, når hun kommer hit, hva hun tenker på sitt land – hun forteller selv hva det, begge landene hun lever.

Linda: Flott. [henvendt til annen elev] Hva ville du si?¹⁷

Fawzias kommentarer til «hva boka handler om» dreier seg ikke om å oppklare romanens handlingsforløp, men om å formidle hennes tolkning og vurdering av romanen. Det jeg-fortelleren («hun») i *Og gjennomgår*, ligner det Fawzia og medelevene («sånn som oss», «vi») selv har erfart, konstaterer hun. Måten Fawzia ordlegger seg på, tyder på at hun er bevisst skillet mellom fiksjon og eget liv / egen virkelighet, men at erfaringene hennes utgjør en vesentlig forutsetning

¹⁶ Begge utdrag fra Geirs klasse 05.11.18.

¹⁷ Lindas klasse 14.09.18

for hennes opplevelse av romanen. Det er dette som gjør boka betydningsfull for henne, eller «viktig», som hun sier.

Linda stiller ikke spørsmål som oppfordrer til nærlesing av konkrete tekstpassasjer, slik Geir gjør. Hun introduserer heller ingen faglitterære termer – *Og* omtales konsekvent som «boka», og ord som «roman» eller «forfatter» brukes ikke. Noe seinere i den samme timen snakker klassen om lesevaner. Linda peker da på leseopplevelsen som den viktigste grunnen til å lese litteratur:

Og når man leser sånn, så leser man jo for å, kanskje, kose seg, ikke fordi man *må*, fordi man skal lære noe, ikke sant, det er jo litt sånn som med denne [peker på *Og*] – vi leser jo den for å ha det koselig, for *glede*, ikke for at vi *må lære*.¹⁸

Litterær lesing er først og fremst en kilde til glede, altså gode opplevelser, fastslår læreren. Samtalesjangeren slik den praktiseres her, åpner for personlige tolkninger, men teksten kobles ikke til noen form for litterær faglighet. I stedet formidles interesse for den enkelte lesers vurdering og opplevelse av teksten, og leseopplevelsen tillegges egenverdi.

Den teksttolkende samtalen har et mer variert interaksjonsmønster enn den forståelsesorienterte samtalen og beveger seg mellom to ytterpunkter eller poler: en tekstnær og en lesernær. Den tekstnære samtalen Geir praktiserer, introduserer en litteraturfaglig tilnærming som inviterer til refleksjon over teksten. Den andre delvarianten (som vi finner hos Linda) står for en subjektiv tilnærming som primært inviterer til personlig respons. Som vi skal se nedenfor, er personlige erfaringer kjernen i den tredje og siste samtalesjangeren.

Den erfaringsdelende samtalen

Formålet med denne samtalesjangeren er å støtte og legge til rette for elevenes verbalisering av personlige erfaringer. Den litterære teksten er utgangspunktet, men for øvrig er samtalen tema ikke *teksten*, men elevenes individuelle erfaringer – som ofte har likhetstrekk med hendelser eller situasjoner i teksten. Et eksempel på dette er når Geirs klasse snakker sammen om «Blodspor». Etter først å ha snakket om hvorfor forfatteren har valgt et barn som motiv (utdrag 4), spør Geir om noen av elevene har opplevd bombeangrep, noe flere bekrefter.

¹⁸ Lindas klasse 14.09.18.

Spørsmålet markerer et sjangerskifte: fra den teksttolkende samtalen til den erfaringsdelende. I resten av skoletimen, ca. 30 minutter, dreier samtalen seg om selvopplevde hendelser – mange av dem voldsomme, men også episoder med innslag av humor og komikk. Denne samtalen har påfallende mye høyere elevdeltakelse enn mange andre av Geirs timer. Etter å ha initiert samtalen inntar læreren primært rollen som ordstyrer og aktiv lytter, blant annet gjennom opptak eller oppfølgings spørsmål: «Du har hørt bombe? Veldig høy lyd? Tre år siden?» Lærerens sonderende spørsmål åpner for at alle som ønsker det, skal få ordet: «Er det noen andre som har, som har blitt veldig veldig redde en gang? Hva med dere fra Eritrea, har dere vært redde noen gang? Har vi flere historier om at vi har vært redde?»¹⁹ Lærerens rolle i interaksjonen er her først og fremst å bekrefte elevens ytringer og å legge til rette for at flest mulig ytrer seg. I denne spesielle undervisningssettingen byr for øvrig lærerens rolle som samtaleleder på en krevende balansegang. Flere av deltakerne kan ha opplevd potensielt traumatiserende hendelser, og visse samtaletema kan utløse stressreaksjoner hos enkeltpersoner. Denne typen samtaler forutsetter derfor en særskilt pedagogisk klokskap hos læreren i rollen som samtaleleder (Palanac, 2020).

Det følgende utdraget er hentet fra samtalen om *Og etter* at Lindas klasse har fullført romanen. Linda innleder også her med et åpent spørsmål: «Hva synes dere om boka?» Et par av elevene uttrykker at de liker boka og kjenner seg igjen i den. Videre i samtalen er det elevenes egne møter med Norge som er i sentrum, *ikke* romanen:

Utdrag 6

Linda: Ngesti, hva var det du sa?

Ngesti: Jeg ... sa ikke, men jeg ... veldig *redd*.

Linda: Du var veldig redd?

Ngesti: Ja ... fordi, jeg kom ... Det *vanskelig*, til meg. Veldig, veldig redd.

Linda: Følte du deg også – ?

¹⁹ Geirs klasse 05.11.18.

Ngesti: Jeg snakker *ikke* norsk, jeg snakker *ikke* engelsk. Jeg snakker ikke andre språk. Bare tigrinja! ... Etterpå – bare *se!* Bare se! [ler, mimer «forvirret stirring»]

Linda: Du brukte øynene dine til å observere ting og sånn? Du kunne ikke forstå noen ting, på grunn av språket?

Semhar: [ler] Kroppsspråk, bare!

Ngesti: [nikker, ler]²⁰

Lindas oppfølgingsspørsmål og reformulering fungerer som «stillas» for Ngestis verbalisering. Også medelevene bidrar i dette, noe neste utdrag viser. Her tar Ngesti selv initiativ til å fortelle om sin fluktrute til Norge via Libya:

Utdrag 7

Ngesti: Veldig mye, vanskelig. Jeg kom – til Libya. Libya, mennesker veldig ... s-sli [leter etter ord]. Veldig –

Linda: Streng?

Tekle: Streng, ja.

Linda: Ok.

Semhar: Kanskje slem?

Ngesti: *Dum*. Dum!

Linda: Dumme? Slemme, ja.

Semhar: Veldig slem.

Når Ngesti forteller om oppholdet i Libya, støtter lærer og medelever henne i forsøket på å finne dekkende ord. Et framtrædende trekk ved denne samtalsjangeren, særlig slik den realiseres i Lindas klasse, er at interaksjonsmønsteret har et kollektivt preg. Elevene deltar like aktivt som læreren, og lærer og elever har omtrent like mye taletid. Elevene følger også opp hverandres ytringer, og ikke minst initierer de nye samtaletema, som her:

Utdrag 8

Thip: Lærer, kan jeg spørsmål?

²⁰ Lindas klasse 21.09.18.

Linda: Ja! Dere gutter, dere må ikke snakke – Thip, vær så god!

Thip: Hvorfor i Norge bare røde hus, og hvite hus, og røde hus og hvite? I mitt land, mange – Asia, ikke sant? Mange farger, rosa, grønn – forskjellig, hele huset forskjellig.

Dana [ler]: Mange!

Najma: Den bestemmer politiet.

Ibrahim: Har system, alle husene.²¹

Thips spørsmål om husfarger henger sammen med en opplevelse fra den første perioden i Norge, da hun gikk seg vill fordi alle husene så helt like ut. Koblinga til romanens migrasjonstematikk er der, men temmelig løs, og romanen nevnes heller ikke. I denne samtalesjangeren er den litterære tekstens fremste rolle å fungere som katalysator for at leseren kan hente fram, sette ord på og dele sin opplevelse av hendelser eller tilstander, både dramatiske og mer hverdagslige. Samtalen beveger seg *fra* teksten *til* leseren, stort sett uten å vende tilbake til teksten igjen. Samtalsjangerens tematiske fokus er på deltakernes levde erfaringer og på klassefelleskapet som arena for verbalisering. Dermed framstår elever og lærere som mer jevnbyrdige deltakere i denne samtalsjangeren enn i de to øvrige, noe som gjenspeiles i et mer kollektivt interaksjonsmønster. Den litterære teksten spiller derimot en mer perifer rolle her enn i de to andre samtalsjangerene.

Litterære samtalsjanger: oppsummering, diskusjon og didaktiske implikasjoner

Gjennom analysen av datamaterialet har jeg identifisert tre ulike samtalsjanger: *forståelsesorientert, teksttolkende og erfaringsdelende samtale*. Vi har sett at både Linda og Geir veksler mellom ulike samtalsjanger, til dels innenfor én og samme undervisningsøkt (som når Geirs klasse snakker om novellen «Blodspor»). Dette funnet skiller seg merkbart fra Hultins studie, der hver av samtalsjangerene forekommer eksklusivt og konsekvent hos den enkelte lærer.

Både i utarbeidelsen og anvendelsen av analytiske kategorier vil det være områder der grensene kan drøftes – også her. Grenseoppgangen mellom

²¹ Lindas klasse 21.09.18.

samtalengangene kan særlig knyttes til hvordan tekstens rolle markerer ulike formål: I *den forståelsesorienterte samtalen* er formålet å etablere en klar forståelse av tekstens handlingsforløp. Spørsmål om hva noe i teksten «betyr», peker verken mot «skjult» mening eller litterære virkemidler, men mot ord og setningers betydning på lokalt tekstnivå. Den litterære teksten framstår som potensielt lingvistisk og pragmatisk flertydig, men tolkningsmessig entydig. I *den teksttolkende samtalen* signaliseres det at tekstens meningsinnhold kan forhandles om. Bruk av enkle fagtermer (novelle, forfatter) markerer teksten som litterært verk og følgelig som en teksttype som krever egne lesemåter. Sjangeren praktiseres i to varianter, en tekstnær og en lesernær. I *den erfaringsdelende samtalen* fungerer teksten som inngang til samtale om elevenes erfaringer, for øvrig gis den lite oppmerksomhet. Mye tyder imidlertid på at tekstopplevelsen er en forutsetning for at disse erfaringene, som til tider er sterkt personlige, hentes fram og språkliggjøres i klasserommets fellesskap. For øvrig kan det se ut til at samtalengangene utfyller og kanskje også forutsetter hverandre. Hvis vi som et tankeeksperiment forestiller oss en undervisningspraksis der én av samtalengangene rendyrkes, mens de andre er fraværende, understrekes dette poenget. En konsekvent realisering av den forståelsesorienterte samtalen, og *bare* den, vil føre til en overfladisk og lite engasjerende lesning av teksten. Tilsvarende risikerer en ensidig praktisering av den erfaringsdelende samtalen at tekstens meningspotensial fortrenses til fordel for private assosiasjoner. Den teksttolkende samtalen viser et større potensial for utvikling av metaspråklige tilnærminger (Penne, 2006; Skarstein, 2013; Tengberg, 2011), ettersom den tydeligere vektlegger teksten som fiktivt og litterært produkt – iallfall i den tekstnære versjonen av sjangeren. Dersom denne samtalsjangeren skal fungere, forutsetter det på sin side både en språklig forståelse av teksten samt en personlig tilnærming. Forholdet mellom språk, leseforståelse og litterær eller estetisk lesing representerer derfor en grunnleggende problemstilling i andrespråksklasserommet (Anundsen, 2020). Rosenblatt (1994 [1978]) kaller møtet mellom tekst og leser en *litterær transaksjon*, der leseren «realiserer» det litterære verket gjennom å respondere aktivt på tekstens signaler. Dette forutsetter imidlertid at leseren *oppfatter* tekstens signaler – helt eller delvis. Hvor mye av teksten andrespråksleseren må være i stand til å forstå for å kunne realisere det Rosenblatt kaller estetisk lesemåte, er vanskelig å fastslå nøyaktig. Uansett er Rosenblatts poeng om at litterær lesing er en *førstehåndserfaring*,

viktig her. Det innebærer at den litterære teksten ikke kan erfares på vegne av andre. Dersom andrespråksleseren møte med teksten domineres av lærerens parafrasering eller kommentarer, er det med andre ord grunn til å spørre seg *hvilken tekst* denne leseren egentlig har møtt.

Hva skiller andrespråksklasserommets samtalesjangre fra andre samtalesjangre?

I hvilken grad er samtalesjangrene vi har sett her, unike for den undervisningskonteksten de forekommer i? Den teksttolkende samtalen har de viktigste trekkene felles med Hultins teksttolkende samtale, inkludert navnet. De to andre sjangrene – forståelsesorientert og erfaringsdelende samtale – samsvarer i mindre grad med Hultins øvrige sjangre. Kanskje er disse to samtalesjangrene særegne for andrespråksklasserommet? Den forståelsesorienterte samtalen preges av ordforklaringer, særlig hos Linda og Ingrid. Det tyder på at undervisningskonteksten virker inn på samtalemønsteret. Et spørsmål som melder seg, er derfor om denne samtalesjangren ville blitt realisert dersom elevene hadde kunnet lese den litterære teksten på sitt førstespråk. Ifølge Tengberg (2011) legger mange lærere opp til en handlingsorientert lese måte i sine klassesamtaler – deler av denne teksttilnærmingen forekommer med andre ord på tvers av undervisningskontekster. Andre forskere har pekt på at impulsen til å fokusere på egne erfaringer i møte med en litterær tekst er utbredt i nordiske klasserom (Kjelen, 2013; Penne, 2006; Torell et al., 2002). Dette gjenfinner vi i den erfaringsdelende samtalen. Felles for den forståelsesorienterte og den erfaringsdelende samtalen er at det språklige aspektet er særlig framtrødende. Det dreier seg om ulike måter å legge til rette for elevenes språklige tilgang på: Fokus på leseforståelse dreier seg om forutsetninger for resepsjon, mens vektleggingen av elevenes individuelle erfaringer markerer klasserommet som arena for verbal deltakelse.

Helklassesamtalen om litteratur – hva vil vi med den?

Analysen har bekreftet at lærerens rolle som samtaleleder er avgjørende (Andersson-Bakken, 2015; Aase, 2005). Klasseromssamtaler forstått som samtalesjangre tilbyr læreren et nytt blikk på egen samtalepraksis og kan derfor være velegnet som refleksjonsverktøy. Det kan være fruktbart å se samtalesjangre som mulige *ressurser* – mønstre som kan være hensiktsmessige

for ulike formål. Her kan kriteriespørsmålene fra analysen (samtalens formål, tekstens rolle, dominerende samtalemønster) omformuleres til didaktisk bruk. Spørsmålene vi stiller oss, blir da: Hva er formålet med denne samtalen? Hvilke perspektiver på teksten signaliserer jeg som lærer gjennom mine spørsmål og kommentarer? Og, ikke minst, hvem deltar i samtalen? En bakhtinskinspirert, dialogisk tilnærming til samtale innebærer et ideal om *flerstemmighet*, ettersom mening utvikles i møtet mellom ulike «stemmer» eller talende personligheter (Bakhtin, 1981; Dysthe et al., 2012). Anvendt på klasseromskonteksten betyr det å tilrettelegge for at ulike stemmer eller synspunkter får møtes og bryne seg på hverandre. Kjernen i bakhtinsk dialog er ifølge Dysthe å «bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord» (Dysthe, 2001, s. 14). Dersom helklassesamtalen om litteratur skal fungere som «tenkereiskap» og språklig ressurs for å videreutvikle og tolke egne leseopplevelser, krever det noe av samtalen utover å gi rom for å verbalisere egne erfaringer og synspunkter: Utdypinger og problematiseringer er også nødvendig. Utfordringa i andrespråksklasserommet blir dermed å gjøre helklassesamtaler om litterære tekster til språkarbeid, litteraturarbeid og tankearbeid samtidig. For læreren kan refleksjon over hvilke mønstre hun er tilbøyelig til å følge når hun leder en samtale, hjelpe et stykke på vei.

Referanser

- Aesopus, Ragde, A. B. & Kaltenborn, B. (2015). *Den syke løven*. Kagge forlag.
- Ahmethodzic, B. (2006). Blodspor. I K. Blichfeldt, E. Larsen & T. G. Heggem (Red.), *Kontekst 8–10: Norsk for ungdomstrinnet* (Bd. 2: Tekster) (s. 11–12). Gyldendal.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 280–298.
- Anundsen, L. (2020). Språket som grense og nøkkel: Møter med migrasjonsromanen *Og* (2016) i Grunnskoleopplæring for voksne. *NOA: Norsk som andrespråk*, 36(1), 73–102.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin* (s. 259–422). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.

- Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering.* (2011). Utdanningsdirektoratet.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære.* Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring.* Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom.* Fagbokforlaget.
- Economou, C. (2015). Litteraturarbeite i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, C. (2016). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* [Doktorgradsavhandling]. Gøteborgs universitet.
- Ellingsen, E. (2013). *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst: En analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* [Doktorgradsavhandling]. Örebro universitet.
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction.* Teachers College Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom.* Teachers College Press.
- Palanac, A. (2020). Towards a trauma-informed ELT pedagogy for refugees. *Language Issues*, 30(2), 3–14.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rosenblatt, L. M. (1994 [1978]). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.* Southern Illinois University Press.
- Salinas, V. (2016). *Og.* Cappelen Damm.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

- Sommervold, T. (2020). *Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria*. Cappelen Damm.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Torell, Ö., Bonsdorff, M. v., Bäckman, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.
- Walldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 35–61.
<https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices: Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63.
<https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.

**Artikkel 4: *Gjøre det beste ut av det*: Norsklæreres
fagkonstruksjoner i grunnskoleopplæring for voksne
innvandrere**

Upublisert artikkelmanus, sendt til vurdering i *Acta Didactica Norden*

Gjøre det beste ut av det: Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne

Innledning

Og sånn sett føler jeg at en, en har en klasse som skal nå til et mål som er *fullstendig* urealistisk. Og det er jo frustrerende. Og man er litt rådvill, og man vet ikke hva man skal gjøre, for å best kvalifisere dem. Og der man òg tenker at det å bruke, da blir man òg veldig nøye med *tid*, og at en prøver å, en prøver å fokusere på *noen* ting ... og at da, for eksempel, det å lese så mye litteratur, for opplevelse og dannelse og ... Ja. Det kjenner jeg at, vet du, jeg vet ikke om jeg har tid til det nå! I år. For nå må jeg prøve å ... [få dem forberedt]. Ja. Best mulig («Ingrid», lærer).

I denne artikkelen møter vi tre norsklærere som har sin arbeidshverdag i grunnskole for voksne (GFV). Elevene deres er voksne og har innvandret til Norge, flestparten forholdsvis nylig, noe som innebærer at de fortsatt er underveis i sin språkinnlæring. Undervisningskonteksten i GFV er med andre ord svært annerledes enn for norsklærere i ordinær grunnskole. Både læreplaner og eksamensordning er imidlertid enn så lenge identiske – elevene i GFV undervises etter ordinær læreplan i norsk. Med unntak av fritak fra sidemålseksamen, er eksamensordningen lik som for elever med tiårig skolegang i norsk skole. Siden verken læreplaner eller eksamensform er utformet eller tilpasset med tanke på de voksne elevene i GFV, faller ansvaret for tilpasningen i stor grad på den enkelte lærer. Sitatet innledningsvis formidler at undervisningsoppgaven oppleves krevende: «Ingrid», en av lærerne i studien, uttrykker rådvillhet overfor hvordan hun skal forberede elevene på eksamen, som hun omtaler som et «fullstendig urealistisk» mål. Interessepunktet for artikkelen er de ulike *konstruksjonene* av norskfaget lærernes valg resulterer i, og med særlig fokus på litterære teksters plass og rolle i faget.

Bakgrunn: Grunnskole for voksne minoritetsspråklige deltakere

Grunnskole for voksne er et relativt ungt fenomen, både i skole- og forskningssammenheng (Aspøy & Tønder, 2012; Dæhlen et al., 2013; Thorshaug & Svendsen, 2014). Voksnes rett til opplæring på grunnskolenivå ble lovfestet i 2002, og deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn utgjorde i 2018 omtrent 97% av elevmassen (NOU 2018:13). Opplæringstilbudet har vært preget av store lokale og organisasjonsmessige variasjoner, uklare rammer og ikke minst

manglende tilrettelegging for en endret deltakergruppe (Kunnskapsdepartementet, 2021; Thorshaug & Svendsen, 2014). Læreres kompetanse innenfor voksenpedagogikk og norsk som andrespråk beskrives også som varierende (Berg, 2015). Retten til å søke inntak ved videregående skole forutsetter vitnemål med ståkarakter i fem fag, deriblant norsk.¹ Thorshaug og Svendsen (2014) har pekt på det problematiske i at inntakskravene fører til at elevene i praksis ikke får særskilt norskopplæring, ettersom kun undervisning etter ordinær læreplan i norsk gir rett til sluttvurdering og vitnemål (s. 79). Ordningen med egne eksamensoppgaver tilpasset voksne deltakere ble for øvrig avvirket i forbindelse med revidering av Kunnskapsløftet 2013.² Med bakgrunn i Stortingsmeldingen *Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) har Kompetanse Norge fått i oppdrag å utvikle en ny, modulstrukturert opplæringsmodell med tilpassede læreplaner, kalt Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO) (Kompetanse Norge, 2020a). Modellen planlegges innført fra 2023, og er foreløpig under utprøving ved et utvalg opplæringscentre (Jones & Ryssevik, 2019). Datamaterialet i denne studien er imidlertid hentet fra det opplæringstilbudet som enn så lenge er mest utbredt for voksne som trenger formell kvalifisering for å søke videregående, nemlig grunnskoletilbud for voksne organisert gjennom kommunale voksenopplæringscentre.

Artikkelens formål og forskningsspørsmål

Artikkelen zoomer inn på tre norsklærere, her kalt Linda, Geir og Ingrid. Hvordan former eller «konstruerer» de norskfaget innenfor denne spesifikke undervisningskonteksten? Begrepet *fagkonstruksjon* har tidligere blitt brukt blant annet av Kjelen (2013) i hans avhandling om litteraturundervisning i ungdomsskolen. Norskfaget som sosiokulturell konstruksjon innebærer ifølge Kjelen at «ulike aktører, tekstar og kontekstar skapar fagets form, innhald og meining», og dermed kan det finnes «mange ulike norskfag til same tid» (s. 81). Ulike fagkonstruksjoner kan identifiseres gjennom læreplananalyse, men også gjennom hvordan lærere posisjonerer seg innenfor en faglig diskurs, hva de oppfatter som fagets kjerne eller hvordan fagområder legitimeres. Analysen i

¹ I tillegg til fagene engelsk og matematikk, samt enten samfunnsfag, naturfag eller KRLE.

² Bekreftet i epost fra Udir september 2020.

denne artikkelen fokuserer på lærerne som aktører eller «konstruktører», mens diskusjonsdelen også ser fagkonstruksjonene i lys av underliggende verdiorienteringer knyttet til undervisning og utdanning.

En rekke empiriske studier har belyst norskfagets litteraturundervisning i ordinær grunnskole/ungdomstrinn og videregående skole (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen et al., 2019; Kjelen, 2013; Kulbrandstad et al., 2005; Penne, 2006; Rødnes, 2011; Skarstein, 2013; Sommervold, 2020). Litteraturundervisning i voksenopplærings- og andrespråksammenheng er derimot et lite utforsket felt. I denne artikkelen er derfor et av interessepunktene knyttet til hvilken rolle litteratur og litterære tekster har i norskfaget i grunnskole for voksne. Artikkelen har to overordnede forskningsspørsmål: Det første dreier seg om hvilke fagkonstruksjoner vi finner hos lærerne i studien, det andre om hvilken rolle litterære tekster og litteraturlæsning har innenfor fagkonstruksjonene.

For å kunne besvare dette, stilles følgende delspørsmål i analysen av det empiriske materialet:

- *Hva er det viktigste innholdet og formålet ved norskfaget i grunnskole for voksne, ifølge lærerne, og hva prioriterer de å bruke tid på i undervisninga?*
- *Hvordan virker lærernes forståelse av undervisningskonteksten inn på fagkonstruksjonene?*
- *Hvilke litterære tekster velger lærerne til bruk i norskfaget, og hvordan bruker de dem?*
- *Hvordan legitimerer lærerne litterære teksters plass i faget?*

De to første delspørsmålene omfatter norskfaget som helhet, mens de to siste særlig fokuserer på hvilken rolle og plass litterære tekster har – eller ikke har – i den enkelte lærers norskfag. Et formål med artikkelen er å bidra til kunnskap om litteraturundervisningas vilkår og læreres refleksjoner om faget i denne spesifikke undervisningskonteksten. En annen intensjon er å bidra til økt oppmerksomhet overfor en lærerrolle som vanligvis er lite synlig i utdannings- og fagdidaktisk forskningssammenheng, nemlig voksenlæreren.

Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Studien har et overgripende sosiokulturelt perspektiv og er forankret i etnografisk orientert literacy-forskning i tradisjonen fra *New Literacy Studies* (Barton &

Hamilton, 1998; Heath, 1983; Martin-Jones & Jones, 2000; Street, 1984). Fagkonstruksjoner forstås som sosialt og kulturelt situerte praksiser. En alternativ betegnelse kunne derfor vært *tekstpraksiser* (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998), ettersom flere av forskningsspørsmålene tar for seg aspekter ved tekstbruk. Jeg har valgt fagkonstruksjon som analytisk begrep fordi det dels signaliserer interesse for lærerens rolle som den som konstruerer «sitt» norskfag, dels for konstruksjonen som «produkt». Forståelsen av fagkonstruksjoner som situerte innebærer oppmerksomhet overfor den enkelte lærers handlingsrom og mulighet for utøvelse av profesjonelt skjønn (Brumo et al., 2017), samt oppmerksomhet overfor det Englund (1997) kaller fagets «meningserbjudande», som han for øvrig omtaler som kontingent, altså ikke forhåndsgitt (s. 121). Læreplaner åpner for ulike tolkninger, og en analyse av mulige varianter av undervisning innenfor et fag eller fagområde kan ifølge Englund få fram «såväl den inre spenningen mellan olika hittills existerande alternativ som de potentiellt möjliga (hitills icke realiserade) alternativen» (s. 132). Fagkonstruksjonene som identifiseres i denne studien utgjør eksempler på slike mulige variasjoner innenfor norskfaget i grunnskole for voksne, og analysen kan derfor indirekte bidra til å synliggjøre også det Englund kaller «hitills icke realiserade» alternativ. Englund (1997) plasserer utdanning som system og innhold i et spenningsfelt preget av sosiale krefter i kamp (s. 130). Sawyer og van de Ven (2006) beskriver noe lignende i sin analyse av skiftende *paradigmer* knyttet til undervisning av morsmålsfaget. De fire ulike paradigmen som identifiseres dominerer innenfor tidfestede perioder, men kan også overlappes og eksistere side om side: Det akademiske paradigmet, dominerende under store deler av 1800-tallet, preges av en underliggende nasjonal og nasjonsbyggende tankegang, med fokus på kulturarv. Det utviklingsorienterte paradigmet setter elevenes personlige utvikling i sentrum. I det kommunikative paradigmet vektlegges personlige kommunikative ferdigheter relatert til elevens sosiale utvikling, for øvrig knyttes utdanning tydelig til ambisjoner om sosial utjevning og frigjøring. Det siste paradigmet er det utilitaristiske, som knyttes til framveksten av neoliberal politikk og en meritokratisk tankegang. Innenfor dette paradigmet står trening av språkferdigheter sentralt, mens fiksjon og utforskende tekstarbeid ifølge Sawyer og van de Ven tillegges mindre vekt (s. 14). Ettersom norskfaget i GFV har sin forankring i det ordinære norskfagets læreplan, mener jeg at Sawyers og van de Vens paradigmatteori om morsmålsundervisning kan bidra til å belyse implisitte,

gjærne utdanningspolitiske, verdiorienteringer som kan være virksomme også innenfor voksenopplæringsfeltet. Blant andre Engen (2010) har pekt på at historiske og politiske oppfatninger av morsmålsfagets rolle har vært avgjørende for synet på flerspråklighet og flerkulturalitet i skolen – eksempelvis førte norskfaget som nasjonsbyggende prosjekt i sin tid til en sterkt assimilierende fornorskingspolitikk overfor samene. Disse perspektivene blir tatt opp igjen i diskusjonsdelen til slutt i artikkelen.

Som del av den såkalte Nordfag-studien (Elf & Kaspersen, 2012) har Maria Ulfgård (2012) undersøkt hvordan skandinaviske morsmålslærere, flertallet ansatt i videregående skole, legitimerer sine prioriteringer i faget. Ulfgårds analyse viser til Englund (1997), men også til Sawyer og Van de Vens paradigmateteorier (2006). Flertallet av lærerne i undersøkelsen er polyparadigmatiske, finner Ulfgård, det vil si de henter legitimeringer for sine fagsyn fra ulike, til dels motstridende paradigmer. Lærerne selv later ikke til å oppleve dette som konfliktfylt, noe Ulfgård tolker som uttrykk for pragmatisk syntesedanning. Undervisning av minoritetsspråklige elever kommenteres eksplisitt bare av én av lærerne i studien, som forklarer at hun tilpasser faget til elevgruppa blant annet ved å fokusere på grunnleggende språk, lese- og skriveferdigheter. Med *andre* elever, forklarer læreren, ville hun gått inn for å lese «många böcker och så där» (s. 136). En vesentlig del av tilpasningen ser med andre ord ut til å ligge i reduserte ambisjoner for faget.

Ulike ambisjonsnivå for majoritetselever og minoritetselever belyses mer inngående gjennom Economou doktoravhandling (2016), som blant annet omfatter en dokumentanalyse av de formelt likestilte gymnasfagene Svenska (SVE) og Svenska som andraspråk (SVA). Economou viser hvordan læreplanmålene i SVA framstår som mindre ambisiøse og mindre kognitivt krevende enn i SVE, og at faget tenderer mot fokus på isolert formbruk framfor meningsskaping. Economou (2018) har også publisert en intervjustudie om svenske gymnaslæreres tekstvalg og legitimering av litteraturdelen i de to fagene. Samtlige lærere vektlegger språkutviklende aspekter når de forsvarer litteraturens rolle i faget, spesielt i SVA-faget. Flere nevner litteraturens personlighetsutviklende potensial, og viser til at litterære tekster både kan utfordre leseren så vel som å skape forståelse og empati. Litteratur som estetisk opplevelse får gjennomgående lite oppmerksomhet, aller minst i SVA, og

kulturell dannelse i form av kjennskap til kanon og felles referanserammer omtales primært i forbindelse med SVE (s. 63–64). Interessant nok finner Economou også at lærernes tekstutvalg sjelden eller aldri inkluderer utenomeuropeisk litteratur – til tross for at læreplanene oppfordrer til det (s. 69).

Voksenopplæring og voksenundervisning er som felt betraktet nærmest usynlig innenfor den generelle skoleforsknings- og utdanningsdiskursen, og det samme kan sies om voksenlæreren som profesjon (Fejes, 2019; Rønning & Grepperud, 2011). Det gjelder til en viss grad for alle de nordiske landene, ikke minst Norge, hvor voksenlæreres kvalifisering ifølge Rønning og Grepperud (2011) bærer preg av å være en «restkategori» innenfor utdanningssystemet (s. 190). At feltet er vanskelig å avgrense, har bidratt til at voksenlærerens posisjon tradisjonelt har vært lite tydelig (Aspøy & Tønder, 2012; Tøsse, 2011). Flere empiriske studier peker på evnen til å møte elevene på en helhetlig måte som en vesentlig del av voksenlærerens kompetanse, ikke minst evnen til å anerkjenne den voksnes erfaringsbakgrunn, livssituasjon og person (Illeris, 2001; Rønning & Grepperud, 2011; Stølen, 2007; Zachrisson, 2014). Stølen (2007) understreker betydningen av voksenlærerens evne til å «ha blikk for elevenes livsverden og se deres utfordringer i møtet med en ny og revidert livsplan» (s. 165). Læreren må evne å foreta en *kontekstanalyse* for å kunne forstå og imøtekomme elevens utgangspunkt og behov. Med utgangspunkt i egen forskning på voksne ungdomsskoleelever i Finnmark problematiserer Stølen antakelsen om selvstyring som et særtrekk ved voksnes læring (Knowles, 2005 [1970]), og hevder at for elever preget av tidligere negative skoleerfaringer vil voksenlæreren ofte fylle en viktig rolle som tilrettelegger og veileder. Også Rønning og Grepperud (2011) antyder at voksne med lite formell utdanning har et særlig behov for personlig og pedagogisk omsorg i læringssituasjonen. I møte med disse elevene overskrides lærerens rolle som fagformidler til også å omfatte «livsrådgiving» (s. 184). Disse perspektivene på voksenlærerrollen mener jeg har overføringsverdi denne studien, hvor lærerne som omtales alle møter voksne elever som gjennomgående har lite formell utdanning når de tar fatt på prosessen med å kvalifisere seg for det norske utdanningssystemet. At samtlige elever har migrert, innebærer at reviderte livsplaner (Stølen, 2007) er en realitet i alle dimensjoner av tilværelsen for elevenes del, og for lærerne representerer dette en vesentlig del av konteksten. I resultatdelen bruker jeg kontekstanalyse-begrepet som analytisk verktøy for å forklare grunnlaget for lærernes fagkonstruksjoner.

Metode og materiale

Studiens etnografiske tilnærming innebærer et ønske om å utforske deler av grunnskole-settingen fra lærernes perspektiv. Som forskningsmetode kjennetegnes etnografi av metodevariasjon og interesse for informantenes hverdagskontekst, helst over en lengre tidsperiode (Gudmundsdottir, 1992; Hammersley & Atkinson, 2007 [1995]). Datamaterialet som danner grunnlag for studien ble generert gjennom et fem måneder langt feltarbeid, hvor jeg fra september 2018 til og med januar 2019 vekslet mellom de tre klassene som delvis deltokende observatør (Fangen, 2004). I tillegg til verbaldata fra semistrukturerte forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009]) med hver av lærerne, inneholder materialet også feltnotater fra uformelle samtaler i for- eller etterkant av undervisning, samt feltnotater fra observasjon.

Lærerne som deltok i studien – kalt Linda, Geir, Ingrid – var norsklærere i klassene jeg observerte i. Lindas klasse gikk andre året i et treårig grunnskoleløp, Geirs klasse hadde påbegynt det første av til sammen to år, mens Ingrids elever var i sitt tredje, avsluttende skoleår. Linda hadde mesteparten av sin yrkeserfaring fra ordinær grunnskole, mens Geir hadde arbeidet i GFV i en årrekke. Ingrid hadde lang erfaring med norskopplæring for innvandrere, men mindre erfaring med grunnskoletilbudet. Av de tre var hun den eneste som hadde tilleggstudium i norsk som andrespråk. Elevene i de tre klassene var mellom 19 og 50 år gamle, og hadde bakgrunn fra blant annet Eritrea, Syria, Somalia, Sudan, Afghanistan, Burma. Flertallet hadde kort botid i Norge (mindre enn fem år) og relativt lite skolegang fra hjemlandet.³

Verbaldataene fra de tre enkeltintervjuene utgjør hovedmaterialet for analysen. Hvert intervju varte i omtrent en time, og ble gjennomført mot slutten av observasjonsperioden. I løpet av perioden snakket den aktuelle læreren og jeg ofte sammen ofte i forbindelse med undervisningsøkter, pauser osv. Intervjuene tok utgangspunkt i den enkelte lærers undervisningshverdag og forløp dermed ulikt, samtidig som de dekket en liste over temaer: Norskfagets viktigste innhold, litteraturdelen i faget, inkludert tekstvalg og bruk, lærernes opplevelse av egen rolle, elevenes bakgrunn og situasjon. Jeg la vekt på å følge opp det lærerne selv

³ I løpet av feltarbeidet gjennomførte jeg også enkeltintervjuer med 22 elevinformanter. Ti av de 22 oppga at de hadde mellom fire og åtte års grunnskole fra hjemlandet.

trakk fram, og intervjuene hadde i stor grad preg av vanlig, fleksibel samtale (Repstad, 2019 [2007], s. 78). Min opplevelse var at lærerne var lite opptatt av å forsvare egen praksis. Deres kjennskap til min bakgrunn som tidligere norsklærer i voksenopplæringa var trolig med på å inngi tillit. Som forsker framsto jeg som en hybrid mellom lærer-«kollega» og forskende «gjest» (Gudmundsdottir, 1998). Denne mellomposisjonen kan by på utfordringer når det gjelder kritisk distanse, samtidig kan fordelene være at den øker forutsetningene for å forstå lærernes arbeidssituasjon.

I analysearbeidet har jeg lett etter mønstre i materialet gjennom flere omganger med koding og gjennomlesing av de transkriberte intervjuene. Jeg har forsøkt å etterstrebe en balanse mellom emiske og etiske tolkningsnivåer (Fangen, 2004, s. 234), altså mellom et aktør- eller deltakerorientert perspektiv og et mer overskridende, fortolkende perspektiv (Repstad, 2019 [2007]). Empiridrevne, foreløpige kategorier som «lærerrollen» og «erfaringer med litterære tekster i undervisninga» uttrykker langt på vei et emisk perspektiv, ettersom de legger seg tett opp til lærerinformantenes egne utsagn, mens bruken av mer teoretisk informerte begreper som «fagkonstruksjon» og «paradigme» er eksempler på en mer overskridende, fortolkende eller etisk tilnærming. I presentasjonen av funn gjengir jeg en rekke sitater fra intervjuene for å illustrere grunnlaget for analysen og underbygge slutningene jeg trekker. Sitatene representerer analytiske valg fra min side, men gir også leseren en viss mulighet til å gjøre seg opp sin egen mening om rimeligheten av mine tolkninger.

Analyse

Nedenfor presenterer jeg funnene fra analysen på følgende måte: Først gjennomgår jeg lærernes beskrivelse av undervisningskonteksten. Etter min forståelse representerer beskrivelsene lærernes *kontekstanalyse*, og denne utgjør grunnlaget for fagkonstruksjonene. Deretter følger analysen av lærernes fagkonstruksjoner, som er tredelt: Første del handler om hva lærerne ser som fagets kjerne, «det viktigste i norskfaget». Del to og tre handler om litteraturdelen av faget; del to har fokus på tekstvalg og arbeidsmåter, del tre på hvordan lærerne legitimerer litteraturens plass i faget.

Lærernes beskrivelse av undervisningskonteksten

Med kontekstanalyse sikter jeg til lærernes helhetlige forståelse eller analyse av elevenes situasjon og behov, noe som ifølge min analyse utgjør en viktig del av grunnlaget for fagkonstruksjonene. Analysen tar ikke sikte på en uttømmende framstilling av rammefaktorer som innvirker på lærernes handlingsrom og utøvelse av profesjonelt skjønn (Brumo et al., 2017), men avgrenses til det som framgår av datamaterialet. Her trer ulike aspekter ved elevers forutsetninger og behov fram som de viktigste elementene i lærernes kontekstanalyse, sammen med læreplanen, representert her særlig ved eksamen. Nedenfor presenterer jeg det jeg identifiserer som lærernes kontekstanalyse i en samlet gjennomgang.

Utilstrekkelige norsk- og leseferdigheter. Lærerne er samstemte om at utilstrekkelige norskspråklige ferdigheter⁴ hos mange elever representerer en hovedutfordring i skolehverdagen. Mange er også usikre lesere på målspråket norsk, noe som blant annet kan skyldes svake avkodingsferdigheter (Nordlie & Anmarkrud, 2015). Geirs inntrykk er at nye elever kan mindre norsk nå enn tidligere. Enkelte har bare ett år på norskkurs bak seg når de starter grunnskoleløpet. For læreren betyr det at det i praksis blir stadig mer krevende å finne tekster klassen kan lese i fellesskap:

Ja [sukker]. Jeg synes det har vært vanskelig å finne nivået der, der ei bok eller en tekst kan leses som en *tekst* i stedet for ... at en må drive og oversette og at de henger seg opp i ord. (...) Eller, jeg syns at, ja – tidligere har det gått greit; vi leser, og så har de forstått sammenhengen. De har ikke hengt seg så mye opp i ord, selv om jeg har åpnet for «er det noe dere ikke forstår?» Men her, denne klassen har vært veldig opptatt med – hva betyr *det* og hva betyr *det*? Så det er tydelig at de er på et annet nivå (Geir).

Behov for språkopplæring og tilpassede læreverker. Som en konsekvens av at elevene etterspør norskopplæring, har Geir foreløpig valgt bort ordinære læreverker beregnet på ungdomstrinnet. I stedet har elevene fått utdelt læremidler som vanligvis brukes på norskopplæringskurs,⁵ og på timeplanen er det satt av

⁴ I *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2011) beskrives A1 og A2 som begynner- og underveisnivå, mens B1 betegner et mer selvstendig språknivå. Elevenes norskspråklige ferdigheter i de aktuelle klassene representerte ifølge min (uformelle) vurdering (basert på klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever og lærere) et spenn fra A1+ til A2 (flertallet) og opp mot B1 (noen).

⁵ Berg, L., Hofset, J. & Klippen, H. (2018). *God i norsk 2. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok B1*. Aschehoug.

faste timer til grammatikk- og vokabulararbeid. Lærerne peker på at ordinære læreverker for ungdomstrinnet ikke er tilpasset deres elevgruppe, verken språklig eller med tanke på alder og bakgrunn. Ingrid sine elever har hvert sitt eksemplar av læreboka *Kontekst* (Blichfeldt et al., 2006), men bruker den i praksis sjelden. I stedet utarbeider læreren forenklete tekster og powerpointpresentasjoner med fagstoff hentet fra læreverket. Ifølge Ingrid er dette en nødvendig tilpasning, ettersom læreboktekstene er for krevende:

Fordi, for noen av dem, som er så svake lesere, så må man – gi dem en sjanse. (...) Ja. Fordi jeg tenker, hvis man skal trene seg på å finne fram i bøker, for hvis det er på et nivå som er så – himmelvidt over der du er, da – orker du ikke. Tenker jeg. Hvis du leser en setning, og det er fem ord du ikke forstår i den setningen, da [ler oppgitt] (Ingrid)

Rolleforventninger og skolekultur. Elevenes skolebakgrunn representerer også en utfordring, ifølge lærerne. Land som Syria og Eritrea nevnes som eksempel på land med «en helt annen type skole» (Geir). Det innebærer blant annet, ifølge lærerne, at elevene ikke er vant til at læreren oppfordrer dem til å «tenke selv» (Geir). Linda forteller om elever som uttrykker frustrasjon dersom skriftlige oppgaver etterspør egne synspunkter eller refleksjoner: «For det sier jo de fra Eritrea (...), for de har bare blitt fortalt [av læreren] hva de skal gjøre: *Les der!*» Elevene er heller ikke sosialisert inn i norsk skoles mer eller mindre uttalte forventninger om «ansvar for egen læring» (Hilt, 2016), og særlig Linda og Ingrid oppgir at de bruker mye tid på å innarbeide læringsstrategier og studieteknikk.

Den voksne eleven. Lærerne uttrykker seg noe ulikt angående det å undervise voksne elever. Geir peker på at elevenes livserfaring og varierte bakgrunn innebærer at «de har andre styrker» som også representerer en type kompetanse. Dette anerkjennes imidlertid i liten grad innenfor rammene av det formelle utdanningssystemet. Som eksempel nevner Geir en muntlig eksamen hvor sensor etter hans oppfatning hovedsakelig fokuserte på kandidatens norskspråklige mangler:

Ja, jeg hadde jo en muntlig eksamen en gang, da hadde jeg en [elev] som – han var veldig reflektert, da. Men det ble, han fikk ikke noe igjen for *det*, fordi han var såpass gammel, så det måtte en forvente, liksom, at han hadde mye refleksjon, siden han var så gammel [sukker ironisk]. Så da tenkte jeg litt ... skal de ikke få lov til å ha *noe*, ekstra å komme med? Skal de trekkes for det også, at de har refleksjon, og at de har levd litt? (Geir)

Elevenes voksne alder kan på den andre siden også bety at det «tar lenger tid å lære seg ting», konstaterer Linda. Siden enkelte elever har en svært krevende livssituasjon, blir læreren i praksis ofte «en omsorgsperson» (Ingrid). Omsorgen kan ha form av utenom-faglig støtte, eller det Grepperud og Rønning (2011) kaller «livsrådgivning». Linda bruker jevnlig pausene til å bistå elever med å navigere i velferdssamfunnets byråkrati, blant annet hjelper hun dem med skjemaer og kommunikasjon med fastlege og NAV. Oppfølgingen overskrider skolens domene, men det er vanskelig å ikke engasjere seg når elevene ber om hjelp, forklarer hun: «Jeg føler at det er litt mitt ansvar, på grunn av at de ikke klarer det selv.»

Systemisk urettferdighet. Lærernes klasser befinner seg på ulike stadier i grunnskoleløpet, bare for Ingrids klasse er eksamen nært forestående. Eksamensordningen omtales imidlertid kritisk av alle tre. Geir forteller at han alltid gruer seg til eksamen, da føler han seg som «verdens verste lærer» fordi han ikke har forberedt elevene tilstrekkelig på eksamensoppgavene de vil møte – oppgaver som forutsetter et lengre grunnskoleløp. Lærerne peker på det grunnleggende urettferdige i at deres elever vurderes etter samme kriterier og ut fra identiske eksamensoppgaver som elever i ordinær grunnskole, når så mange andre forhold *ikke* er like. Linda formulerer sin systemkritikk på denne måten:

Det er jo *helt feil*. For det første så er det jo komprimert grunnskole – de har gått her i *tre år* når de skal ta eksamen, mens norske barn har gått her i ti år. Samtidig er det en helt annen skolekultur! (...) Utgangspunktet blir helt feil, og så skal de måles *likt*. Det sier seg jo selv at det blir helt feil! De som tenker at det – [sukker oppgitt] (Linda).

Særlig den skriftlige avgangsprøven frustrerer. Utforming av både lesetekster og skriveoppgaver gjør at denne er «svært vanskelig» for deres elever, sier Ingrid:

Ja – jeg syns at den er svært vanskelig. Den er svært vanskelig. Og jeg syns at noen av de tekstene som blir gitt, og som de får, *der og da*, er så vanskelige at du, du skal være på et så høyt nivå, for å kunne forstå det – at det, det vil de ikke klare. Tenker jeg (Ingrid).

Oppgavene forutsetter dessuten ofte «norske» kulturelle referanser, påpeker Geir: I den obligatoriske A-delen fra oppgavesettet i 2014 ble elevene bedt om å

«sammenlikne hvordan naturen blir framstilt i reklamen for *Freia Kvikk Lunsj*⁶ og i nasjonalsangen *Ja, vi elsker*», samt å kommentere og begrunne hvorfor de tror «naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk?» (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Å begrense nederlaget. I møte med oppgaver av denne typen er lærernes vurdering at elevene har små sjanser til å lykkes, og som lærer for en eksamensklasse blir målet nærmest å «unngå flest mulig enere» (Geir, Ingrid). Lærernes vurdering av eksamensformen som «vanskelig» kan hente støtte i Løvlands (2018) studie av skriftlige avgangsprøver i norsk over en femtiårsperiode. Løvland peker på at utviklingen har gått i retning av økt kompleksitet og mindre valgfrihet, og den såkalte «planken» er borte. Tendensen er evaluering basert på «krevjande likebehandling» der svake elever «... ikkje lenger har ansvar for å lukkast, men heller eit ansvar for å mislukkast i minst mogleg grad» (s. 2, 31). Ingrid uttrykker frustrasjon over et undervisningsoppdrag der «målet», representert ved avsluttende eksamen, oppleves som «fullstendig urealistisk». Som lærer må man forsøke «å gjøre det beste ut av det», sier hun. Vissheten om at et stort antall elever sannsynligvis vil stryke ved en eventuell skriftlig eksamen virker imidlertid inn på opplevelsen av egen innsats:

... hvis de kommer opp til eksamen, så vil det bli mange enere. Ja. Det vil det. Og så kan man da spørre – ja, har jeg da gjort en dårlig jobb, eller har jeg gjort en god jobb? Hva? (Ingrid)

Kontekstanalyse: Oppsummering

Gjennomgangen av elementene i det jeg har kalt lærernes kontekstanalyse identifiserer utfordringer ved lærernes undervisningsoppdrag. Lærerne peker på elevenes behov for språkopplæring, tilpasset undervisning og utenom-faglig støtte. At elevens bakgrunn og livserfaring representerer en ressurs, nevnes (delvis) også. Lærerne uttrykker tydelig at de opplever eksamensordningen som urettferdig overfor elevene, men også at rammevilkårene fører til frustrasjoner

⁶ Tekstvedlegget viser et reklamebilde med et «norsk» fjellandskap og et lite telt plassert ved en elvebredd, et stormkjøkken med kaffekjele utenfor teltet. Sentralt i bildet er også ei sittende ku med strikket toplue. Øverst til høyre er det innfelt bilde av en KvikkLunsj-sjokolade med «melkesjokolade-ruter», samt overskrift med følgende verbaltekst: *Nyhet! Melkesjokolade har fått litt Kvikk Lunsj i seg!*

knyttet til egen profesjonsutøvelse. Elementene i lærernes kontekstanalyse bidrar ifølge min analyse til å forstå premissene for lærernes fagkonstruksjoner.

Tabellen nedenfor viser en komprimert oversikt over resultatet av analysen, hvor jeg har identifisert tre ulike fagkonstruksjoner, hver knyttet til én lærer.

Fagkonstruksjon, delnivåer	Fagkonstruksjon: Linda	Fagkonstruksjon: Geir	Fagkonstruksjon: Ingrid
Norskfagets kjerne og formål i GFV	Funksjonell språk- og tekstkompetanse	Utvikle selvstendig tenkning	Utruste til eksamen vs. Språkopplæring
Litteraturdelen: Tekstvalg og bruk	Klassen som lesestimulerende fellesskap	Litterære samtaler som refleksjonsverktøy	Litterær kompetanse: Narrativ struktur og sjangertypiske trekk
Legitimering av litterære tekster i norskfaget	Litteratur som middel til å styrke lese- og skriveferdigheter	Litteratur som middel til personlig utvikling	Eksamensforberedelse (Språklæring Egenverdi lesing)

Tabell1: Oversikt over fagkonstruksjoner

Nedenfor går jeg gjennom hvert av delnivåene i fagkonstruksjonene: Først norskfaget som helhet, med fokus på hva læreren identifiserer som fagets kjerneområder eller formål. Del to og tre sirkler inn litteraturdelen av faget. Mens del to handler om praksis, belyst gjennom tekstvalg og arbeidsmåter, dreier del tre seg om hvordan lærerne legitimerer litteraturens plass i faget.

Norskfagets kjerne og formål i grunnskole for voksne

Lindas norskfag: Funksjonell språk- og tekstkompetanse

Linda trekker fram to hovedelementer som «det viktigste med norskfaget» i grunnskole for voksne: For det første skal faget bidra til å utvikle elevenes norskspråklige ferdigheter, for det andre gjøre dem i stand til å «produsere ulike tekster». «Tekster» viser her primært til skolesjangrene argumenterende og fortellende tekst, som elevene vil bli prøvd i ved tentamen og eksamen. Samtidig

er læreren opptatt av at norskfaget skal gi elevene tekstkompetanse til bruk *utenfor* skolens domene:

Ja. Og ikke bare i skolesammenheng, men flere av dem har unger, ikke sant, at de klarer å ha kommunikasjon med skolen der barna går. Bare *legen!* Legen, og butikken ... Jeg har måttet hjelpe til, med lege, og politi og ... (Linda).

Klassen til Linda bruker mye tid på modellerende skrivearbeid og innarbeiding av lesestrategier. Strategiene skal støtte elevenes arbeid med å tilegne seg nødvendig fagstoff, men forhåpentlig også bidra til å styrke den lese- og tekstkompetansen de trenger i dagliglivet. Læreren vet av erfaring at mange strever i møte med kompleks og omfattende informasjon (jfr. avsnitt i kontekstanalysen om den voksne eleven):

At de skjønner hva de skriver under på, at de skjønner avtaler, og. Det tenker jeg er det viktigste. Så får nå karakteren bli som den blir, men. Fokuset er ikke bare at de skal klare å bestå eksamen, men at de skal klare seg i samfunnet. Ja (Linda).

Norskfagets overordnede formål er å utruste elevene til å 'klare seg i samfunnet', og fagets kjerneområder dreier seg om at elevene skal tilegne seg de funksjonelle språk- og tekstferdighetene som er nødvendige for å kunne ivareta egne interesser og rettigheter – ettersom samfunnsdeltakelse i praksis er tett koblet til språk, skrift og tekst.

Geirs norskfag: Utvikle selvstendig tenkning

Geir har valgt å dele klassens timeplan mellom norskopplæring og litteratur. Dette er en pragmatisk løsning for å imøtekomme elevenes ønske om norskopplæring eller «grammatikk». Geir forteller at litteraturdelen er det han personlig «brenner for» og ser som det viktigste i faget. For Geir er fagets fremste formål å stimulere til selvstendig tenkning og refleksjon, og han oppfatter litteraturarbeidet som spesielt velegnet til dette. Skrivning, for eksempel i forbindelse med argumenterende tekster, er også en arena hvor han vektlegger refleksjon og meningsbryting. Han omtaler det som krevende, men også givende: «Jeg syns jo det er gøy, da. Å få dem til å mene, mene noe om noe.»

Kjernen i Geirs norskfag dreier seg om å legge til rette for personlig utvikling gjennom stimulering til refleksjon og meningsskaping. Som følge av dette tillegges litteraturdelen en sentral rolle i faget.

Ingrids norskfag: Eksamensforberedelse vs. norskopplæring

Ingrid er den eneste av lærerne som underviser en avgangsklasse, og et underliggende premiss for all planlegging er at undervisninga skal forberede elevene på skriftlig eksamen – eller, som hun sier, «iallfall til en liten viss grad sette[r] dem i stand til å løse noen av de oppgavene». Mange ulike elementer kjemper om plassen her: Egentlig bør norskfaget romme alt fra litteratur og leseopplevelser til arbeid med grunnleggende ferdigheter, forklarer Ingrid, inkludert det å kunne tilegne seg informasjon, bruke e-post og «ha såpass norskferdigheter at du kan, faktisk, fungere i samfunnet». Ingrid opplever det som nødvendig å prioritere tidsbruken svært bevisst (se også innledningssitat). Dette skoleåret har hun valgt å fokusere på lesestrategier, sjangerkunnskap og systematisk skrivetrening rettet mot eksamensaktuelle teksttyper. Til syvende og sist er det likevel noe annet hun trekker fram som det hun *egentlig* ser som det viktigste i norskfaget:

Altså, med *denne* elevgruppa, så syns jeg det viktigste egentlig er at de skal bli flinkere i norsk. Det syns jeg egentlig er det viktigste. (...) Men – [ler] jeg merker at når jeg sier det, så blir jeg litt svett, fordi jeg føler ikke at ... hvis dét på en måte er det viktigste, så – føler jeg at jeg har *feil* undervisning! Ja (Ingrid).

Eksamen virker styrende på Ingrids norskfag, og emnetrengsel gjør at fagkonstruksjonen preges av intern spenning eller konflikt. Læreren prioriterer eksamensrettet undervisning, men peker samtidig på at denne løsningen ikke imøtekommer elevenes behov for norskopplæring. Dette gir en opplevelse av å drive med «feil undervisning». Mangelen på verdisamsvar (Skaalvik & Skaalvik, 2013) mellom kontekstanalyse og praksis betyr at Ingrids fagkonstruksjon til dels er preget av konflikt eller dissonans.

Litteraturdelen i norskfaget: Utvalg og bruk av litterære tekster

Linda: Klassefelleskapet som lesestimulerende tekstpraksis

Det fysiske og sosiale miljøet rundt tekster og bøker er viktig i Lindas norskfag. Linda er opptatt av at elevene skal «komme seg inn i bøkene», som hun sier. Klassen har faste ukentlige timer på skolebiblioteket, elevene oppfordres til å låne bøker med hjem, og klassen leser en del enkle litterære tekster sammen. Lærerens erfaring er at det er tekster «med to kulturer», altså tekster med

flerkulturell tematikk, som fungerer best. Gjenkjennelig tematikk får elevene «med», noe som ofte gir gode diskusjoner. Flere elever ga tydelig uttrykk for at de kjente seg igjen i og likte romanen *Og* (Salinas, 2016), som Linda leste høyt for klassen. Da hun seinere forsøkte å introdusere adventskalenderboka *Snøsøsteren* (Lunde & Aisato, 2018) som høytlesingsbok, var det mindre vellykket. Linda er usikker på om den manglende responsen skyldtes høytlesingsformen, språkvansker eller snarere at konseptet adventskalender var ukjent – altså det McCormick (1994) i sin sosiokulturelle lesemodell beskriver som en «mismatch» mellom tekstens og leserens allmenne og litterære repertoar. Hun valgte uansett å legge boka bort, og den planlagte lesestunden gjennom desember gikk dermed ut. Når klassen leser fagtekster, arbeider Linda systematisk med å innarbeide lesestrategier. De litterære tekstene gis ikke en tilsvarende faglig innramming.

Geir: Litterære samtaler som refleksjonsverktøy

I løpet av mange år som voksenlærer har Geir jevnlig erfart at elevene lar seg engasjere i møtet med litterære tekster. Tekster som tydelig formidler menneskelige erfaringer, gjerne knyttet til dilemmaer eller verdispørsmål, egner seg særlig godt som utgangspunkt for samtale, forteller han. Læreren vil gjerne at elevene tar stilling til de problemstillingene teksten setter i spill, enten det er ungdomsromanen *Barsakh* (Stranger, 2009) eller klassikere som *Kristin Lavransdatter* og *Et Dukkehjem*.⁷ Dette er en av årsakene til at han foretrekker å bruke episke eller dramatiske tekster framfor lyrikk – det er lettere å få det til «å svinge» når tekstene har klare plot eller tydelige konflikter:

Ja, det episke. Fortellinger. Hva skjer nå, og hvorfor skjer det? Hva føler han nå? (...) Ja, jeg føler det er lettere å stille spørsmål, få dem til å sette seg inn i situasjonen til faren til Kristin [Lavransdatter] – hva er det han tenker, hva skal han gjøre for noe? Føler han skam, føler han skyld, eller... (Geir)

Geir bruker ofte helklassesamtaler i litteraturundervisninga. Formålet er blant annet å gi elevene et redskap til å reflektere over egne erfaringer og sette seg inn i andres. For å gi elevene dette refleksjonsverktøyet, modellerer læreren fortolkende og utforskende lesemåter i helklassesamtalene, stiller ulike typer

⁷ Gjernerne filmadaptasjoner i kombinasjon med skriftlige tekster/utdrag.

spørsmål til teksten og oppfordrer elevene til å formulere egne synspunkter. Årets klasse har imidlertid så langt vært vanskeligere å engasjere enn tidligere elever. *Barsakh* er antakelig litt for krevende, tror læreren. Han har likevel valgt å lese den med klassen, ettersom boka er blant de få som er tilgjengelig som klassesett. Geir har en ambisjon om å bruke litteratur fra «litt ulike land», gjerne afrikanske land eller land i Midtøsten, men uttrykker frustrasjon over at det er vanskelig å finne passende tekster. Utvalget av litterære tekster som er tilpasset voksne andrespråklesere på basis- eller mellomnivå i norsk, er svært lite.

Ingrid: Litterær kompetanse, narrativ struktur og sjangertypiske trekk

I Ingrids norskfag forekommer litterære tekster sjelden, men med sterk faglig innramming (Walldén, 2019). Litteraturundervisninga er konsentrert om enkel, formell litterær kompetanse, som «det å kunne kjenne igjen en sjanger». Når klassen leser en Æsop-fabel i fellesskap, fungerer teksten som eksempel på en generisk fortelling. På forhånd har læreren undervist om fortellingsgrammatikk, og elevene har snakket om og delt muntlige fortellinger/eventyr de husker fra hjemlandet. Den tydelige strukturen som kjennetegner eventyr og fabler gjør at tekstene er velegnede for andrespråklesere, mener Ingrid. Ikke minst er det en fordel at teksttypen er velkjent for så godt som alle elevene.

Lærernes legitimeringer av litteratur i norskfaget

Linda: Litteratur som middel til å styrke lesing og skriving

Elevenes behov for lesetrening er en viktig årsak til at litterære tekster gis relativt mye plass i Lindas norskfag. Elevene er svake lesere på norsk, forklarer hun, følgelig strever de med å lese fagtekster. Læreren håper at veien til faglesing kan gå via enkle litterære tekster:

Og selvfølgelig for disse her, hvis de leser mer, så vil de jo sikkert også kanskje, får jeg håpe, de får mer flyt, så det vil kanskje bli lettere å lese fag. Det er jo det jeg også syns er viktig med at de skal lese en del nå, at de skal klare seg faglig også og lese fagstoff. For det må de, litt. Og det ser jeg er vanskelig for dem. Mm. Og jeg tenker, det er kanskje lettere av og til å lese litt skjønnlitteratur, da, enn å pløye seg gjennom atomer og grunnstoffer og sånn. For noen, da (Linda).

Linda peker også på lesing som ressurs når elevene skal «produsere tekster» i skolesammenheng, noe som er sentralt i denne fagkonstruksjonen. Siden litterær

lesing involverer persepsjon, fantasi og refleksjon hos leseren, kan eksponering for denne typen tekster ha flere positive effekter, tror hun:

For når du leser skjønnlitteratur, så er det jo noe med at du bruker jo både sanser og fantasi og – å få opp, sånn at de kan produsere, for det hjelper jo når de skal produsere selv. Iallfall når det gjelder disse elevene, så tror jeg ikke at de har lest så mye. Og de syns jo det er vanskelig når de skal fantasere, og reflektere og – finne på selv (Linda).

Ifølge lærerens kontekstanalyse er flertallet av elevene lite erfarne lesere, og lesestimulerende tiltak utgjør forsøk på å kompensere for dette. Litterære teksters fremste funksjon er på sett og vis å muliggjøre annen lesing. Samtidig framhever læreren også litterære teksters kvalitative funksjoner, særlig knyttet til språklig og kognitiv- kreativ utvikling.

Geir: Litteratur som middel til personlig utvikling og relasjonsbygging

Geir uttrykker stor tiltro til litterære teksters potensial for å fremme refleksivitet og invitere til perspektivskifte. Dette er noe elevene forhåpentlig vil ta med seg etter endt skolegang, tror han:

... det er det de skal, når de skal ut i samfunnet. De skal kunne orientere seg i samfunnet, kunne ta avgjørelser, vite hvem de selv er, hvilke styrker og svakheter de selv har, og de skal lære å tenke. Og det er der litteraturen kommer inn da, tenker jeg. At det, skaper refleksjon. Og det skaper tenkning. Du lever deg inn i andre personers erfaringer, opplevelser av ting. Og det er noe de tar med seg videre (Geir).

På kort sikt kan litterære tekster også inngå i arbeidet med å bygge et tillitsfullt klassemiljø. Mange av elevene har en vanskelig livssituasjon, forklarer læreren, og dersom klassefelleskapet oppleves trygt, kan samtaler om litteratur åpne for viktig erfaringsdeling:

Så – jeg tenker at, det kan kanskje åpne en sånn – «dør». Til å ikke sitte med problemene alene. For jeg tror mange av dem sitter med forferdelig mange problemer. Som de ikke helt klarer å sette ord på, eller føler at de mangler forståelse for (Geir).

Litterære tekster setter ord på menneskelige erfaringer, og for elevene representerer tekstmøtet ifølge Geir en mulig ressurs eller «verktøy», som han kaller det, i arbeidet med å artikulere, sortere og forstå egen og andres situasjon. Litteraturdelen av faget representerer kjernen i Geirs fagkonstruksjon. Dette legitimeres gjennom lærerens overbevisning om litteraturens potensial, blant

annet som middel til å «skape tenkning». Litterære samtaler egner seg derfor særlig godt til å realisere fagets viktigste formål, som er å bidra til refleksivitet og personlig utvikling for den enkelte elev.

Ingrid: Språklæring – og egenverdien av lesing

Tidspress gjør at Ingrid finner lite tid til opplevelsesorientert lesing. Ideelt sett kunne hun ønske at det var mulig å bruke mye tid på hver enkelt tekst:

For da tenker jeg at hvis jeg for eksempel hadde hatt en lesetekst, en litterær lesetekst, da hadde jeg på en måte kunne ha brukt *veldig mye lenger tid* på den, og liksom, knyttet inn alt mulig, både det språklige og opplevelsesdelen og, på en måte, nesten brukt – ja, kjempelang tid, på en litterær tekst, tenker jeg. Mens nå er det sånn at du må liksom ... ja (Ingrid).

Ingrid ville hatt en mer helhetlig tilnærming til tekstarbeidet dersom hun opplevde at rammene tillot det, forklarer hun. Aller helst skulle norskfaget bidra til at den enkelte kunne oppleve lesing og litteratur som verdifullt i seg selv:

Å få glede over litteratur. At det faktisk er en veldig *glede*. Ja. Det er ikke nødvendigvis det at du skal kunne *skrive* så ... jeg tenker, det er ikke i alle jobber du trenger det. Men det å ha glede av det du kan lese, da (Ingrid).

Ingrid peker på språkutviklende og opplevelsesorienterte aspekter ved litteratur, og kobler lesing ikke bare til funksjonalitet, men også til livskvalitet.

Litteraturens plass i et «ideelt» norskfag legitimeres primært med elev-interne hensyn. Lærerens praksis legitimeres imidlertid av eksterne kunnskapskrav regulert av eksamensordning og opptaksregler for videregående skole. Litteraturdelen av faget synliggjør den interne konflikten i Ingrids fagkonstruksjon.

Oppsummering og diskusjon: Situerte fagkonstruksjoner

Analysen ovenfor har identifisert tre ulike fagkonstruksjoner, hver av dem knyttet til én lærer. En av de tydeligste forskjellene mellom fagkonstruksjonene viser seg i hvilken rolle litteratur spiller i faget, og i hvilket omfang litterære tekster forekommer. Lindas fagkonstruksjon har funksjonell språk- og tekstkompetanse som formål. Litteraturdelen av faget er sentrert rundt felles leseopplevelser i klassen og frilesing i skolebibliotek, og den fremste legitimeringen ligger i elevenes behov for lesetrening. I Geirs fagkonstruksjon representerer litteraturdelen kjernen, og litterære, tolkende lese måter betraktes

som redskap for å stimulere refleksjon og selvstendig tenkning. Deler av faget er strukturert rundt norskopplæring, noe som først og fremst framstår som en pragmatisk løsning. Ingrid's fagkonstruksjon har eksamensforberedelse som formål, og sjangerkunnskap, lesestrategier og modellerende skriveopplæring er valgt ut som prioriterte emner. I denne fagkonstruksjonen finner vi en dissonans eller konflikt mellom lærerens kontekstanalyse og praksis: Elevenes behov for språkopplæring lar seg vanskelig forene med mengden av andre nødvendige emner læreren ser seg nødt til å prioritere. Også opplevelsesorientert lesing velges bort.

Innenfor gitte rammefaktorer søker lærerne å løse undervisningsoppdraget ved å utforme ulike fagkonstruksjoner, blant annet på grunnlag av hva de forstår som elevenes forutsetninger og behov (kontekstanalysen). En av de tydeligste forskjellene mellom fagkonstruksjonene viser seg i hvilken rolle litteratur spiller i faget, i hvilket omfang de litterære tekstene forekommer og hvilken legitimering de gis. Lærernes tekstvalg preges gjennomgående av didaktiske kriterier, altså at de egner seg til bruk i undervisning, for eksempel som utgangspunkt for samtale (se for øvrig Kjelen 2013 og Kulbrandstad et al. 2005). I likhet med flere av lærerne i *Economous studie* (2018) vektlegger Geir litteraturens personlighetsutviklende potensial, mens språkutviklende aspekter, som de svenske lærerne er unisont enige om, framheves av Linda og Ingrid, i mindre grad av Geir.

Mulige forankringer i underliggende diskurser

Ifølge Hamre (2017) kan norskfaglige valg legitimeres ut fra to ulike hovedperspektiver, henholdsvis faget som *redskapsfag* og *danningsfag*. Norsk som redskapsfag eller «reiskapsfag» handler om «... norskfaget som forvaltar og utviklar av uavvendelig viktige reiskap for å få tilgangs- og deltakarkompetanse i samfunnslivet og i arbeidslivet» (Hamre, 2017, s. 21), mens norskfaget som danningsfag tydeligere knytter seg til det «kvalitativt faglige», som å utvide elevens språklige og tekstlige register, og ikke minst gjennom tekstarbeid åpne for «nye innsikter om andre og om verda, og [for] innsikter om ein sjølv» (s. 21). Det siste oppsummerer kjernen i Geirs fagkonstruksjon. Lindas og Ingrid's fagkonstruksjoner posisjonerer seg nærmere redskapsfaget, med verdidimensjoner knyttet til *tilgang* og *deltakelse*: Tilgang til utdanning og arbeidsliv, selvstendig deltakelse på ulike samfunnsarenaer. De overordnede

målformuleringer tilgang og samfunnsdeltakelse har verdimeslige forbindelser til Sawyer og van de Vens (2006) kommunikative paradigme, dels også det utilitaristiske. Parallelt kan de knyttes til UNESCO og OECDs programmer for voksenopplæring og livslang læring, hvor målformuleringene om henholdsvis *citizenship* (medborgerskap) og *employability* (ansettbarhet) kan forankres i humanistisk tradisjon på den ene siden, på den andre i en økonomisk tilnærming basert på teorier om humankapital (Illeris, 2001; Rander & Boysen, 2009; Tøsse, 2011). I Geirs fagkonstruksjon er for øvrig kritisk tenkning til stede som en kime, gjennom lærerens eksplisitte ambisjon om at faget skal stimulere til refleksjon og selvstendig tenkning. Fagkonstruksjonen henter i liten grad legitimering fra det utilitaristiske paradigmet eller «employability-paradigmet», men fra mer uttalt humanistisk-idealistisk verdiorienterte paradigmer.

Forberedende voksenopplæring: Ny læreplan, nye fagkonstruksjoner?

Dersom Linda, Geir og Ingrid fortsatt arbeider som norsklærere i 2023, er det trolig innenfor rammene av Forberedende voksenopplæring. Hvordan svarer «Forsøkslæreplan i norsk for forberedende voksenopplæring» (Kompetanse Norge, 2020b) på utfordringene som har blitt synliggjort gjennom lærernes fagkonstruksjoner i artikkelen? Med den nye læreplanen legges det opp til norskopplæring parallelt med undervisning i fag, strukturert gjennom moduler med stigende språknivåer. Avsluttende eksamen vil være språklig og tematisk tilrettelagt for voksne andrespråkbrukere, og tilpasning til elevgruppa blir dermed ivarettatt på et strukturelt, organisatorisk nivå. Endringene imøtekommer flere problematiske sider ved nåværende ordning, og for lærerne i studien vil de trolig oppleves som en forbedring. Siden alle læreplaner må fortolkes og operasjonaliseres (Goodlad, 1979), vil også denne resultere i fagkonstruksjoner med ulike former for «meningserbjudande» (Englund, 1997). Umiddelbart ser det ut til at Geirs norskfag, med sitt mål om å utvikle refleksjon gjennom litterær lesing og samtale, er den fagkonstruksjonen som vanskeligst lar seg forankre innenfor ny læreplan. Denne inneholder riktignok en del kompetansemål mer eller mindre direkte knyttet til litteratur, fordelt på hovedområdene språklæring, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, kultur og samfunn. Hovedinntrykket er imidlertid at disse samlet sett utgjør en beskjeden del av den totale mengden kompetansemål, som blant annet inkluderer en rekke målbeskrivelser relatert til arbeidslivskvalifisering. Dersom summen av

kompetansemål fører til emnetrengsel, er det et åpent spørsmål om lærerne vil finne rom til å satse på felles leseopplevelser (Linda), litterær samtale (Geir) eller egenverdien av lesing (Ingrid).

Flerkulturelt eller monokulturelt norskfag?

Forsøkslæreplanen «Norsk for språklige minoriteter» gir i hovedsak inntrykk av å være et innføringsfag i norsk språk, kultur og samfunn, og planen er lite preget av ressursorienterte perspektiver på språklig og kulturelt mangfold. I den generelle formålsdelen beskrives «[k]ulturarven» som en «levende tradisjon som er i stadig forandring», og [norsk]faget skal «oppmuntre den enkelte til å bli en aktiv bidragsyter» (Kompetanse Norge, 2020b, s. 3). Planen har imidlertid ingen formuleringer som signaliserer at deltakernes flerspråklighet og flerkulturalitet representerer ressurser ved dem som bidragsytere. De konkrete målformuleringene røper lite interesse for deltakernes flerspråklighet eller bakgrunn fra ulike litterære tradisjoner og tekstkulturer, og verdimesig orienterer planen seg mot et overgangsperspektiv framfor et ressurs- eller anerkjennelsesperspektiv (Baker, 2006; Engen, 2010; Aarsæther, 2017 [2013]). Artikkelforfatterens syn er at planen her med fordel kunne ta en vending mot et mer flerkulturelt, internasjonalt perspektiv, konkretisert gjennom målformuleringer som åpner for at litterære tradisjoner fra deltakernes opprinnelsesland kan inkluderes i tekstutvalget. Synlig verdsetting av deltakernes «skjulte literacy» (Nergård & Nicolaysen, 2016) vil være et signal om at den voksne elevens erfaringsbakgrunn ikke utelukkende medfører et opplæringsbehov, men også kan representere relevant kunnskap.

Artikkelen argumenterer for å forstå læreres fagkonstruksjoner som uttrykk for deres respons og utøving av profesjonelt skjønn i møte med konkrete dilemmaer. Som analytisk-didaktisk verktøy synliggjør begrepet fagkonstruksjon hvordan kontekstualisering og fortolkning innebærer ulike måter å tilby mening på innenfor ett og «samme» fag. Det ansporer til refleksjon om hva norskfaget skal være, både innen voksenundervisning og i andre sammenhenger.

Referanser

- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang* (Fafo-notat 2012:17). FAFO. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/utredning-om-forskning-pa-voksnes-laering>
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Berg, L., Hofset, J. & Klippen, H. (2018). *God i norsk 2. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok B1*. Aschehoug.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006). *Kontekst 8–10. Norsk for ungdomstrinnet. Basisbok*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer – en egen profesjon? *Norsklæreren*, (4), 70–81. <http://hdl.handle.net/11250/2472860>
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å. & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring* (NOVA Rapport 7/13). NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5056>
- Economou, C. (2016). *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/39343>
- Economou, C. (2018). "På samma villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Elf, N. F. & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Engen, T. O. (2010). Literacy instruction and integration: The case of Norway. *Intercultural Education*, 21(2), 169–181. <https://doi.org/10.1080/14675981003696305>
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* (Studier av vuxenutbildning och folkbildning, Nr.10). Linköpings universitet. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in*

- Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 76(5), 266–276.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" – Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103–115). Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007 [1995]). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag og danningsfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hilt, L. T. (2016). 'They don't know what it means to be a student': Inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy Futures in Education*, 14(6), 666–686. <https://doi.org/10.1177/1478210316645015>
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jones, H. & Ryssevik, J. (2019). *Deltakere, opplæringsløp, resultater – Erfaringer fra to år med forberedende voksenopplæring* (Rapport 8: 2019). Ideas2evidence. <https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvantitativ%20rapport%20FVO%202019%20071119.pdf>
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Knowles, M. S. (2005 [1970]). Andragogik: En kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris & S. Berri (Red.), *Tekster om voksenlæring* (s. 59–72). Roskilde Universitetsforlag.
- Kompetanse Norge. (2020a). *Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO)*. Hentet 21.05.2021 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/#ob=27690>
- Kompetanse Norge. (2020b). *Forsøkslæreplan i norsk for forberedende voksenopplæring (FVO)*. https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/lareplan_norsk.pdf
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T. & Syversen, E.-M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Oplandske bokforlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. 16).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015 [2009]). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lunde, M. & Aisato, L. (2018). *Snøsøsteren*. Kagge forlag.
- Løvland, A. (2018). Planken som forsvann. Ein analyse av avgangsprøva i norsk gjennom 50 år. *Sakprosa*, 10(2), 1–36.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.5971>
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. John Benjamins Publishing Company.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester University Press.
- Nergård, M. E. & Nicolaysen, T. (2016). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom. I I. M. Lindboe & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Refleksjon og relevans: Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43–63). Oplandske bokforlag.
- Nordlie, R. & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 321–333. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-02>
- NOU 2018:13. *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring, finansiering av livsopphold* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876/>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rander, H. & Boysen, L. (2009). Den moderne voksendidaktiks kompetencer. I H. Rander, L. Boysen & O. Goldbech (Red.), *En moderne voksendidaktik* (s. 251–274). Alinea.
- Repstad, P. (2019 [2007]). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rønning, W. M. & Grepperud, G. (2011). Undervisning av voksne – en arena for amatører eller profesjonelle? I L. A. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 172–196). Gyldendal akademisk.
- Salinas, V. (2016). *Og*. Cappelen Damm.

- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in mother-tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (Rapport 2013). NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/2366031>
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2656507>
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria*. Cappelen Damm.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven: Om utdanning og reviderte livsplaner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. NTNU samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2365756>
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Tapir akademisk forlag.
- Ulfgård, M. (2012). Den polyparadigmatiska modersmåls läraren: Inte 'antingen eller' utan 'både och.' Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den?* (s. 123–145). Novus forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Eksamen NOR024 Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn for elever/elever og for voksne/voksne deltakere/deltakere og privatistar/privatister*. Utdanningsdirektoratet.
- Walldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 35–61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Zachrisson, M. (2014). *Invisible voices: Understanding the sociocultural influences on adult migrants' second language learning and communicative interaction* [Doktorgradsavhandling]. Linköpings universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7388>
- Aarsæther, F. (2017 [2013]). Flerspråkighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 36–72). Gyldendal Akademisk.

6 Diskusjon

Formålet med avhandlinga er å utvikle forståelse og kunnskap som kan ha betydning for praksisutøvere og forskere innenfor de kryssende feltene litteraturdidaktikk, andrespråks- og voksenundervisning. Doktorgradsprosjektet som helhet knytter an til begrepet *fronesis* eller praktisk klokskap (se for øvrig «Reflekterende empirisk forskning. Kvalitet, kunnskapsforståelse, anvendbarhet» i kapittel 4). Avhandlinga bidrar dels med kunnskap om og for praksis, dels med formidling av teoretisk innsikt, og et overordnet formål er altså å bidra til videreutvikling og forbedring av praksis. Delstudiene i avhandlinga tilbyr ny kunnskap om litteraturlesing, litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i en andrespråkskontekst med voksne deltakere. Dette er et område som hittil har vært underbelyst innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet, og også innenfor andrespråkfeltet.

I kapittel 1 i kappia introduserte jeg avhandlingas overordnede tematikk og problemstilling:

Litterære tekstpraksiser og litteraturundervisning innen grunnskoletilbud for voksne innvandrere: Hvilke litteraturdidaktiske utfordringer og muligheter lar seg identifisere gjennom avhandlingas empiriske materiale?

I avhandlinga sirkles sentrale tema innenfor dette området inn gjennom de enkelte delstudiene, og sentrale funn herfra vil bli trukket inn i gjennomgangen og diskusjonen nedenfor. I kapitlet som helhet vil jeg legge hovedvekten på å belyse *muligheter og utfordringer* relatert til litterære tekstpraksiser og litteraturundervisning i grunnskole for voksne. «Muligheter» og «utfordringer» forstås her særlig med vekt på mulige didaktiske implikasjoner, i tråd med avhandlingas formål. Jeg tar altså utgangspunkt i avhandlinga som helhet, og kommenterer de enkelte delstudiene og deler av deres bidrag til helheten underveis.

Den første delen av kapitlet diskuterer hvordan kunnskap om voksne grunnskoleelevers litterære tekstbakgrunn og tekstpraksis kan få implikasjoner for praksis. Deretter går jeg nærmere inn på de delene i avhandlinga som særlig belyser litterær eller estetisk lesing i andrespråksklasserommet. Formidling og lesing av litterære tekster i andrespråks klasserommet undersøkes i to av

delstudiene (artikkel 2 og 3). I dette kapitlet diskuterer jeg enkelte funn herfra i lys av McCormicks sosiokulturelle lesemodell og ikke minst sentrale begreper fra Rosenblatts litterære transaksjonsteori. Begge disse litteraturpedagogiske modellene har et mer eller mindre implisitt førstespråk/morsmålsperspektiv. Deler av det empiriske datamaterialet i avhandlinga analyseres med utgangspunkt i disse litteraturteoretiske modellene, og avhandlinga bidrar med det til å undersøke disse modellenes relevans for andrespråkfeltet. Den siste delen av kapitlet tar opp igjen spørsmål om implikasjoner for praksis, både på utøvende og strukturelt nivå.

Elevers og læreres litterære repertoarer – implikasjoner for undervisning

Den første delstudien i avhandlinga (artikkel 1) undersøker tekstferinger og litterære tekstpraksiser hos voksne grunnskoledeltakere med innvandrerbakgrunn. Artikkelen argumenterer for en «re-territorialisering» av litteraturfaget som felt (artikkel 1, s. 64), og for at elevers tekstbakgrunn og litterære tradisjoner fra andre deler av verden i større grad bør inngå i grunnlaget for undervisning. Et av funnene fra studien er at enkelte informanter, også blant dem med minst skolegang, har aktive litterære tekstpraksiser. Det framstår imidlertid som lite sannsynlig at disse litterære tekstpraksisene vil bli gjenkjent som erfaring med «litteratur» i skolesammenheng. Det kan skyldes at disse tekstpraksisene primært forekommer utenfor skolens domene og gjerne er sentrert rundt andre medier enn trykte bøker, for eksempel digitale plattformer som YouTube. Informantenes litterære repertoar (McCormick, 1994) ser gjennomgående ut til å være sterkere preget av muntlige enn av skriftbaserte litterære tradisjoner og teksttyper, med litterære sjangre som kan være ukjente for lærere med bakgrunn i et tradisjonelt «norsk» (eller nordisk) tekstlandskap – i tillegg, selvsagt, til at de forekommer på andre språk enn norsk.

For norsklærere flest kan vi regne med at romansjangeren inngår i et litterært leserrepertoar. For elevinformantene i studien utgjør imidlertid denne sjangeren en ubetydelig del både av nåværende litterære tekstpraksiser og tidligere tekstferinger, og det samme ser for så vidt ut til å gjelde novellen, en annen skriftbasert, «europisk» eller «vestlig» sjanger. Dersom vi kan tenke oss et slags «grunnskolelæreres litterære repertoar», kan vi anta at mange læreres undervisningserfaring med lyrikk – deres litterære *skole-tekstpraksiser* – vil være

knyttet til trykte, papirbaserte antologier eller enkeltdikt formidlet via norskfagets lærebøker. Mange lærere vil også ha sanglyrikk som del av sitt litterære repertoar, ikke minst som del av populærkulturens musikk. Imidlertid vil nok lyriske sjangre innenfor *skolens* litterære tekstpraksiser oftere være forbundet med skriftlig mediering, i det minste på distribusjonsnivå. Som funnene i artikkel 1 har vist, er muntlige (og audiovisuelle) litterære tradisjoner og teksttyper klart mer framtrædende i elevinformantenes litterære repertoarer, ikke minst når det gjelder poetiske eller lyriske tekster. Eksempelvis kan vi minne om at to av fem syriske informanter (Ibrahim og Sami) oppgir at de jevnlig, for ikke å si daglig, enten hører, ser eller leser *shaeer*, dikt, for eksempel via YouTube.

I McCormicks sosiokulturelle lesemodell (1994) beskrives møtet mellom tekst og leser som et møte mellom ulike repertoarer. Leserens litterære repertoar betegner blant annet den forforståelsen og de forventningene leseren bringer med seg til teksten. Dersom tekstens repertoar oppleves som fremmed og derfor uforståelig, oppstår det McCormick (1994) kaller en *mismatch* (s. 87), noe som nærmest kan kalles et «ikke-møte». Men tekstmøter dreier seg ikke bare om møter mellom tekstens og leserens repertoar (som McCormicks modell primært beskriver), men også om møter mellom ulike leseres repertoarer. Her synliggjør repertoarmodellen en utfordring ved litteraturlesing i andrespråksklasserommet. Lærere og elevers ulike teksterfaringer og forforståelser representerer etter min forståelse nettopp denne risikoen for «ikke-møte».

En didaktisk implikasjon med betydning for praksisfeltet vil blant annet kunne være økt bevissthet om nødvendigheten av faglig innramming og tilstrekkelig eksplisitt undervisning. I avhandlingas datamateriale finner vi eksempler på at de litterære tekstene som leses i klassen gis en viss litteraturfaglig innramming av læreren, for eksempel når Ingrid bruker en fabel som modell for å undervise om narrative strukturer, eller når Geir som del av den teksttolkende samtalsjangeren introduserer enkle, litteraturfaglige termer som «novelle» og «forfatter» (artikkel 3). Lignende forsøk på litteraturfaglig innramming inngår i liten grad i samtalsjangerene som praktiseres i Lindas klasse, hvor *Og* konsekvent omtales som 'boka', aldri som 'roman'. Her kan det se ut til vektlegging av leseforståelse (men også av *leseopplevelse*) fortrenger det som kanskje kunne vært en

anledning til en mer litteraturfaglig og kanskje også en mer utforskende teksttilnærming.

Hvilken kjennskap lærere har – eller eventuelt *ikke* har – til elevers litterære tradisjoner og teksterfaringer, har også didaktiske implikasjoner utover behovet for eksplisitt (og til en viss grad kompenserende) undervisning. Artikkel 1 gjengir hvordan de somaliske informantene uttrykker kunnskaper om og personlig kjennskap til en sentral poetisk sjanger innen somalisk litterær tradisjon, *gabay*. «Najma» forklarer for eksempel at bokstavrim eller alliterasjon regnes som et formelt krav til en *gabay*. Alliterasjon er et velkjent litterært grep på tvers av litteraturer, og i nordisk kontekst ikke minst kjent fra norrøn eddadiktning. Kjennskap til dette formtrekket vil derfor sannsynligvis inngå i en norsk grunnskolelærers litterære repertoar. Her kan vi med andre ord tenke oss en viss grad av «matching» (McCormick, 1994) mellom elev- og lærerrepertoarer. I dette tilfellet innebærer derfor kjennskap til *gabay*-sjangeren et fagspesifikt kunnskapselement som forholdsvis enkelt lar seg overføre til norskfagets litteraturdel, og i en slik situasjon vil læreren trolig gjenkjenne (og dermed også anerkjenne) den somaliske elevens kjennskap til bokstavrim som relevant fagkunnskap.

Men eksemplet ovenfor representerer trolig mer et unntak enn regelen: For en lærer med bakgrunn i allmennlærerutdanning/grunnskolelærerutdanning vil den litteraturfaglige kompetansen normalt ikke romme kjennskap til litterære tradisjoner fra for eksempel afrikanske eller asiatiske land. Det samme vil trolig også gjelde lærere med videreutdanning innenfor norsk som andrespråk, ettersom forskningsfeltet norsk som andrespråk i stor grad har handlet om spørsmål knyttet til enten språklæring eller språkbruk (Kulbrandstad & Tenfjord, 2020) og tradisjonelt har hatt lite fokus på litteraturlesing og litterære tradisjoner. Med enkelte få unntak (Ellingsen, 2013; Hvistendahl, 2000; Aambø, 1998) har innvandreres litterære tradisjoner og teksterfaringer ikke vært et synlig eller prioritert interesseområde for fagfeltet. Denne avhandlingas første artikkel, men også avhandlinga som helhet, både kan og bør leses som en oppfordring til å vise interesse for hvilke teksterfaringer og litterære tradisjoner elever med innvandrerbakgrunn bringer med seg til litteratur- og norskfaget. En sosiokulturell tilnærming til tekstpraksiser (inkludert undervisningspraksiser) innebærer en forståelse av at praksiser er historisk, sosialt og kulturelt situerte.

Street (1984) avviser at «literacy» kan forstås som én autonom, helhetlig og udelelig størrelse. Heller ikke fenomenet «litteratur» kan forstås som én universell, helhetlig og udelelig størrelse, uavhengig av kontekst. En sosiokulturell tilnærming til undervisning i og om litterære tekster kan potensielt bidra til å skjerpe den kontekstuelle bevisstheten, også på metanivå, både for lærere og elever. En mulig første vei til dette kan være å eksplisitt etterspørre elevers litterære tradisjoner og erfaringer i forbindelse med litteraturundervisninga, og på den måten også involvere elevene som aktive bidragsyttere i prosessen med å konstruere fagets innhold.

Fagkonstruksjoner og elevlojalitet

Analysen av lærernes fagkonstruksjoner (artikkel 4) undersøker hvordan lærerne i studien tilpasser norskfaget ut fra sin analyse av deltakernes forutsetninger og behov, i møte med en læreplan og eksamensordning som *ikke* er utformet med tanke på voksne andrespråkbrukere. Lærerne i studien uttrykker frustrasjon over mangelen på passende tekster, både med tanke på læreverk og utvalg av skjønnlitteratur til bruk i faget. Verken eksisterende læreverk eller tekstantologier beregnet på grunnskolens norskfag er utformet med tanke på deres elevgruppe, altså voksne andrespråkbrukere. Studien har flere eksempler på at lærernes valg av litterære tekster i faget begrunnes med det vi kan kalle et elevnært perspektiv, blant annet gjennom ønsker om å inkludere deltakernes erfaringer. Dette kommer til uttrykk på ulike tekstnivåer, som tematikk, sjanger og opprinnelse. Linda velger fortrinnsvis fortellende tekster (roman, bildebøker) som tematiserer migrasjon, flerkulturalitet og integrering.²² Hun begrunner dette med at denne typen tekster, ifølge hennes erfaring, engasjerer elevene ved å invitere til gjenkjennelse. Hensynet til deltakeres livssituasjon og migrasjonserfaringer blir altså vektlagt her. I artikkel 2 viser jeg for øvrig hvordan aspekter ved gjenkjennelse eller *recognition* (Felski, 2009) står sentralt i Thip, Semhar og Danas resepsjon av romanen. Lærerens legitimering av tekstvalg bekreftes altså indirekte gjennom disse elevenes resepsjon. Når Geir begrunner valget av *Barsakh* som høytlesingsbok, er muligheten for gjenkjennelse et aspekt han også vektlegger. Samtidig er tekstvalget også uttrykk for pragmatisme fra lærerens

²² Og (Salinas, 2016), *Sitronlimonaden* (Henriksen & Ohlsson, 2010), *Mine to oldemødre* (Solberg, 2008)

side, delvis styrt av de lite optimale rammefaktorene. Romanen er nemlig blant de få bøkene skolen har klassesett av, og den er dermed enkelt tilgjengelig, materielt sett. At romanen viser seg å være lite språklig tilgjengelig for elevene, blir i praksis tillagt mindre vekt. Når Geir kommenterer valg av litterære tekster i norskfaget, forklarer han at han har som ambisjon å bruke tekster «fra litt ulike land» (artikkel 4, s. 175). Han har med andre ord intensjoner om å legge deler av tekstutvalget nært opp til elevgruppas bakgrunn. Imidlertid uttrykker han frustrasjon over at utvalget av litterære tekster tilpasset voksne andrespråkbrukere er mildt sagt begrenset. Mangelen på passende tekster er da også en vesentlig årsak til at han bestemmer seg for å lese *Barsakh* med klassen, til tross for at han vurderer romanen som i overkant krevende for elevene (artikkel 4, s. 175).

I Ingrid's klasse leses det få litterære tekster i løpet av observasjonsperioden. Datamaterialet inneholder til gjengjeld eksempel på at læreren aktivt etterspør og inkluderer elevenes tekstbakgrunn i et felles grunnlag for å drive fagspesifikk undervisning. Dette skjer i forbindelse med et undervisningsforløp om fortellende sjangre, hvor elevene i oppstartfasen bes om å beskrive og dele muntlige fortellinger, eventyr og fabler fra sine opprinnelsesland. Ingrid omtaler eventyr og fabler som særlig velegnede sjangre for bruk i andrespråksklasserommet, både på grunn av tekstenes utbredelse og deres tydelige struktur. Begrepet «litterært repertoar» brukes ikke av Ingrid selv, men det er nærliggende å forstå deler av hennes tekstvalg som uttrykk for en vurdering eller analyse av elevenes tekstferinger.

Analysen av fagkonstruksjonene viser at lærerne legitimer litteraturundervisning, tekstutvalg og arbeidsmåter relativt ulikt: Som middel til å øke leselyst og tekstkompetanse (Linda), som dannelses- eller refleksjonsredskap (Geir), og som middel til litterær «minimums»-kompetanse i forbindelse med eksamen (Ingrid). Tross ulikhetene i formål og utforming lar det seg lese ut et gjennomgående *elevlojalt* perspektiv av de tre fagkonstruksjonene, ettersom så vel arbeidsmåter som tekstvalg gjennomgående begrunnes ut fra et ønske om å ta hensyn til elevers forutsetninger og behov – slik lærerne oppfatter dem, og i den grad de ser seg selv i stand til å respondere på disse behovene. Lærernes kontekstanalyse framstår på den ene siden som til dels problemorientert i oppfatningen av elevene, på den andre siden som systemkritisk. Utilstrekkelige norskspråklige

ferdigheter samt varierende skolebakgrunn hos deltakerne identifiseres som utfordringer for et undervisningsoppdrag som lærerne opplever krevende. Samtidig identifiserer lærerne langt på vei den manglende organisatoriske tilpasningen til elevgruppa – særlig uttrykt gjennom gjeldende eksamensordning for skriftlig norskeksamen – som en strukturelt urettferdig praksis, der elevgruppas rett til tilpasset opplæring i praksis ignoreres på systemnivå.

Andrespråksklasserommet som arena for estetisk lesing

To av delstudiene i avhandlinga undersøker aspekter ved litteraturlesing/estetisk lese måte i andrespråksklasserommet. Artikkel 2 og 3 analyserer resepsjon av og samtaler omkring litterære tekster som er i bruk i klassene, først og fremst hos Linda (artikkel 2 og 3) og Geir (artikkel 3). Linda leser den (relativt) lettleste romanen *Og*, Geir leser, i tillegg til flere korte noveller, ungdomsromanen *Barsakh*. I begges tilfeller er det snakk om romaner som leses høyt i sin helhet, en tekstpraksis som ellers ikke later til å være særlig utbredt i ordinære klasserom på ungdomsskolenivå (Gabrielsen et al., 2019). Lesesekvensene gjennomføres imidlertid noe ulikt av de to lærerne. Nedenfor vil jeg diskutere hvordan disse studiene belyser noe jeg ser som en særskilt litteraturdidaktisk utfordring i andrespråksammenheng, nemlig forholdet mellom det Rosenblatt kaller *text* og *poem* (Rosenblatt, 1994 [1978]). I teorikapitlet har jeg presentert Rosenblatts litterære transaksjonsteori mer inngående, her vil jeg bare kort gjenta noen av hovedpunktene.

Et hovedanliggende hos Rosenblatt er å vise hvordan det å lese litterært eller estetisk involverer en aktiv erfaring for leseren. Med begrepsparet *text – poem* markerer Rosenblatt et skille mellom teksten som verbale symboler og teksten som erfart, litterært verk. *The text* betegner altså de verbale symbolene leseren innledningsvis må avkode og fortolke, mens *poem* representerer teksten som litterært verk eller kunst, noe som først realiseres gjennom transaksjonen som oppstår i møtet mellom tekst og leser (evt. mellom tekst og *lytter*). Realiseringen av *the poem* må ifølge Rosenblatt (1994 [1978])²³ forstås som en hendelse som finner sted, «an event in time» (s. 12). Dette innebærer at all litterær eller estetisk lesing er å forstå som førstehåndserfaring: Estetisk lesing av en tekst betegner en

²³ Alle Rosenblatt- henvisninger i dette kapitlet er til *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (1994[1978]).

direkte, perseptuell erfaring som verken kan overføres til eller utføres på vegne av andre. I det følgende vil jeg kommentere relevansen av dette i andrespråksklasserommet, særlig med utgangspunkt i funn fra delstudie 2 og 3.

Delstudie 2 (artikkel 2) undersøker særlig enkelte elevers resepsjon av *Og*, en jeg-roman om en argentinsk au pairs første år i Norge. Læreren (Linda) leser hele romanen høyt for klassen i løpet av en fireukersperiode. Elevene i Lindas klasse møter en *text* som utelukkende består av auditive signaler, ettersom teksten leses høyt uten at elevene²⁴ har tilgang til den trykte boka. I helklassesamtalene underveis i lesinga peker den *forståelsesorienterte samtalesjangeren* seg ut som en av lærerens hovedstrategier for å gjøre teksten tilgjengelig for elevene (artikkel 3). Lesestopp underveis skjer i regi av læreren, og blir primært brukt til ordforklaringer og oppklaringsspørsmål. Læreren benytter seg imidlertid også av samtalesjangre hvor det tydelig inviteres til personlig respons fra elevene – både teksttolkende refleksjon og mer subjektivt orientert respons i form av personlige erfaringer. Analysen i artikkel 2 peker også på at læreren tar i bruk det som kan kalles *høytlesingsaffordanser*, nemlig mimikk, variert stemmebruk og direkte henvendelse til de som lytter. Høytleserens (lærerens) fortolkende lesemåte signaliserer overfor mottakerleserne (elevene) dermed også indirekte at teksten inviterer til personlig respons og estetisk lesemåte (artikkel 2, s. 96).

Informantene i den første delen av analysen, Thip, Dana, og Semhar, gir alle uttrykk for å være engasjert i og berørt av romanen. Lesningene deres bærer preg av at deres egne migrasjonserfaringer har blitt aktivert og artikulert i møte med romanen. I disse tilfellene ser det ut til at lærerens innrammende og fortolkende lesemåte har bidratt til å gjøre romanen tilgjengelig som en *text* de i sin tur har realisert som *poem*. Disse lesningene er etter min forståelse et uttrykk for at møtet med den litterære teksten representerer en hendelse eller førstehåndserfaring, det Rosenblatt forklarer som grunnleggende for estetisk lesing. Resepsjonsanalysen av *Og* viser altså at det *kan* finne sted en litterær transaksjon mellom tekst og leser også når teksten medieres på leserens

²⁴ Med ett unntak, «Ibrahim» som lånte mitt eksemplar av romanen i de aktuelle timene. Noen elever («Thip», «Najma», «Swe») lånte dessuten romanen på skolebiblioteket for å lese hjemme, i en periode lånte også «Semhar» et eksemplar av boka av meg. Elevene hadde imidlertid ikke boka tilgjengelig i timene.

andrespråk, og i en situasjon hvor leseren, som i Semhars tilfelle, har begrensede ferdigheter på andrespråket.

I samme delstudie møter vi imidlertid også elever som gir uttrykk for at de ikke husker boka i ettertid, og at det var «læreren som leste den» (Ngesti sitert i artikkel 2, s. 92). Også datamateriale fra Geirs klasse og arbeidet med ungdomsromanen *Barsakh* er egnet til å belyse utfordringer i forbindelse med estetisk lese måte og lesing av tekster på andrespråk. Ettersom denne delen av materialet har blitt forholdsvis lite belyst i artiklene, velger jeg å kommentere funnene herfra noe mer utførlig her.

Den litterære teksten som parafrase: Elevers møte med *Barsakh*

Barsakh. Emilie, Samuel og Gran Canaria (Stranger, 2009) tematiserer blant annet migrasjon og global urettferdighet, spilt ut gjennom møtet mellom den norske, lett anorektiske tenåringsjenta Emilie, som ferierer på Gran Canaria, og atten år gamle Samuel, båtflyktning fra Ghana på vei mot Europa. Geirs klasse leser romanen i sin helhet i løpet av november og desember 2018. Elevene følger teksten i den trykte papirboka samtidig som de hører den lest høyt – enten gjennom lærerens høytlesing i tilnærmet «normaltempo», eller gjennom medelevers høytlesing. Det sistnevnte innebærer lesing i redusert tempo, til dels svært nølende og med svært lite flyt (se for øvrig artikkel 3, s. 143). Den versjonen av *text* elevene møter utgjør dermed en hybrid mellom lesetekst og lyttetekst. I tillegg kommer lærerens oppklarende og fortolkende *parafrasering* etter hvert kapittel. Parafrasering som strategi inngår i *den forståelsesorienterte samtalesjangeren* slik Geir praktiserer den i sine helklassesamtaler, sammen med «losende» og «sonderende» spørsmål (artikkel 3).

I likhet med Linda veksler også Geir mellom samtalesjangre, og han forsøker jevnlig å tilrettelegge for *teksttolkende samtale*. Imidlertid er det interessant at den forståelsesorienterte samtalesjangeren dominerer i timen hvor Geir gjennomfører en avsluttende helklassesamtale om *Barsakh*. På dette tidspunktet har klassen fullført boka, dermed kunne man tenke seg at betingelsene for å gjennomføre en litterær/teksttolkende samtale ville være til stede; altså en samtale hvor elevers og lærers opplevelse av den litterære teksten ligger til grunn for et utforskende fortolkningsarbeid (Hultin, 2006; Langer, 2011 [1995]; Aase, 2005). Imidlertid viser analysen at mesteparten av samtalen går med til å

oppklare og fastslå handlingsgangen i romanen, ettersom mye av innholdet stadig virker uklart for flere av elevene (artikkel 3, s. 143).

Parafraseringen av *Barsakh* utgjør dermed en «egen» tekst i denne klassen, nærmere bestemt en muntlig framført verbaltekst som dels består av lærerens gjenfortelling, dels av rekapitulering i form av spørsmål og svar. Parafrasering og forklaringer utgjør tiltak fra lærerens side for å kompensere for at forutsetningene for estetisk lesing trolig ikke er reelt til stede for et stort antall elevers del. Utilstrekkelige norskspråklige ferdigheter, i mange tilfeller kombinert med svake avkodingsferdigheter, fører til at grunnlaget for menings-skaping i møte med teksten blir mangelfullt. I en slik situasjon vil romanen også ved endt «gjennomlesing» forbli utilgjengelig som *text* i Rosenblatts betydning av ordet, altså som verbale signaler som viser til noe utover seg selv, og som påkaller (*evokes*) leserens gjennomlevde respons (Rosenblatt, 1994 [1978]). Denne fram-og-tilbake-prosessen, den litterære transaksjonen, forutsetter som kjent en leser som er aktivt involvert i hva tekstens signaler påkaller av assosiasjoner, idéer, tanker, følelser, forestillinger.

Førstehåndserfaringen er en betingelse for estetisk lese-måte, understreker Rosenblatt. Med den efferente leseposisjonen stiller det seg annerledes; her er formålet å «hente ut» saksinnholdet i en tekst. Dette forutsetter ikke «innover-lytting» til hva tekstens signaler påkaller i den enkelte leser, som tilfellet er med den estetiske leseposisjonen. Tekstens rolle er altså avgjørende forskjellig i de to leseposisjonene:

In the aesthetic transaction, the text possesses an especial importance. In the efferent situation, a paraphrase or summary or restatement – in short, another text – may be as useful as the original text. 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 (Rosenblatt, 1994 [1978], s. 86).

Parafrasering av en litterær tekst utgjør i realiteten *en annen tekst* enn originalteksten, og estetisk lesing kan *ikke* foregå som en stedfortredende hendelse. På bakgrunn av disse «grunnsetningene» er det relevant å stille spørsmålet om hva slags lesing som foregår i andrespråksklasserommet i tilfellet *Barsakh* – efferent eller estetisk?

Dersom vi følger Rosenblatts tenkning er det vanskelig å tenke seg at *the text*, i dette tilfelle en roman (enten den leses stille eller høyt) kan erstattes av en

parafrase. Dersom én tekst erstattes med en annen, eller for den saks skyld dersom en *leser* erstattes med en annen leser, er det i så fall snakk om *ulike hendelser (events)*. Rosenblatt understreker poenget med å sammenligne estetisk lese måte med en elektrisk krets (*circuit*) hvor alle komponenter står i forhold til hverandre:

«The poem» comes into being in the live circuit set up between the reader and «the text». As with the elements of an electric circuit, each component of the reading process functions by virtue of the presence of the others. A specific reader and a specific text at a specific time and place: change any of these, and there occurs a different circuit, a different event – a different poem (Rosenblatt, 1994 [1978], s. 14)

Den estetiske leseposisjonen har realiseringen av det litterære verket, *poem*, som sitt produkt. Dersom noen av komponentene (leser, tekst, tid, sted) i denne transaksjonen endres, innebærer det i så fall en annen «krets», en annen situasjon eller hendelse, og med det realisering av et annet litterært verk eller *poem* som resultat.

En parafrase bidrar til å hente «ut» noe av teksten, for eksempel en oversikt over handlingsgang og persongalleri, og «parafraseversjonen» av *Barsakh* representerer dermed etter min forståelse resultat av en efferent leseposisjon snarere enn en estetisk. Å parafrasere deler av en roman er en rasjonell strategi hvis formålet er å tilby oversikt over tekstens strukturer. Sammenlignet med originalteksten vil parafraseversjonen imidlertid utgjøre en annen *text*. I Geirs klasse er det mulig å se for seg at det er parafraseversjonen av *Barsakh*, og ikke originalteksten, som i praksis utgjør *the text* for et stort antall elever.

Lignende problemstillinger har også tidligere blitt identifisert innenfor det litteraturdidaktiske forskningsfeltet. Blant annet har Sylvi Penne (2006, 2013) pekt på det problematiske i at elever på ungdomstrinnet i praksis ofte vil møte lærebøkene *utdrag* fra (særlig) romaner framfor hele verk, noe som ifølge Penne fratruer elevene muligheten for en helhetlig meningsdannelse (Penne, 2006, s. 371). Min analyse, basert på Rosenblatts skille mellom *text* og *poem*, avdekker at estetisk lesing i andrespråksklasserommet kan innebære utfordringer på et grunnleggende nivå: *The text*, startpunktet for den litterære transaksjonen, vil i en del tilfeller i praksis være ulik for lærer og elever. Dette står i kontrast til opplevelsen av felles, likeverdig tilgang til den litterære teksten som Katherine beskriver med sin kake-metafor i Duncans studie om lesesirkler (2010, 2012) (se

kapittel 2, s. 16). Som delstudie 2 og 3 viser, er det en risiko for at elevene møter *the text* først og fremst gjennom ulike «lærertekster»,²⁵ det vil si i form av muntlige handlingsreferat eller som lærerens forklarende og fortolkende oppsummeringer. For andrespråkleseren kan det i praksis bety manglende tilgang til en direkte, perseptuell erfaring av teksten, noe som ifølge Rosenblatt er en forutsetning for estetisk lese måte.

Andre steder i avhandlinga argumenterer jeg som kjent for å ta i bruk en bredere, mer helhetlig tilnærming til litteratur enn det Rosenblatt, som primært fokuserer på individuell lesing av skriftlige tekster, opererer med. Analysen av litterære tekstpraksiser i artikkel 1 peker på at litteratur inkluderer en rekke funksjoner utover den estetiske opplevelsen, og ikke minst involverer ulike medier og sjangre, inkludert sjangerhybrider (for eksempel dikt framført i YouTube-videoer). Parafisering kan være relevant som del av en undervisningsstrategi, noe som kan ha sin verdi innenfor en 'opplæringstekstpraksis.' Ikke desto mindre mener jeg diskusjonen ovenfor viser at Rosenblatts prinsipielle skille mellom *text* og *poem* og efferent og estetisk lese måte tilbyr relevante didaktisk-analytiske verktøy for å undersøke litteraturlesing på andrespråk.

Litteraturundervisning i grunnskole for voksne: Utfordringer og muligheter

Som det går fram av delstudie 4, rommer lærernes fagkonstruksjoner svært ulike legitimeringer knyttet til litteraturlesing og undervisning. Litteraturlesing legitimeres dels med tanke på elevers behov for lese- og skrivetrening (Linda), dels med henvisning til litterære teksters potensial for å utvikle empati og refleksjon (Geir), og dels med tanke på behov for formelle kunnskaper til eksamen (Ingrid). Lærerne ser ut til å prioritere tekster de opplever som didaktisk velegnede. At tekstene er didaktisk velegnede betyr for eksempel at innhold og tematikk har potensial til å engasjere elevene og innby til samtale, eller også at de kan fungere som modelltekster innenfor undervisning om et konkret emne. Ingen av lærerne trekker fram formidling av kulturarv, klassiske tekster eller kulturelle referanser som noe de vektlegger spesielt i sin undervisning. Undervisning rettet

²⁵ I denne sammenhengen viser «lærertekst» *ikke* til Birte Sørensens (1985) begrepspar *lærertekst* og *elevtekst*, som viser til læreres og elevers tolkninger av en litterær tekst.

mot formell litterær kompetanse eller litteraturhistorisk kunnskap forekommer først og fremst i den av klassene som forbereder seg til avsluttende eksamen. I Ingrids klasse er hensynet til eksamen en merkbart styrende faktor. Læreren formidler for øvrig et sterkt ønske om en annen undervisningssituasjonen, med rammer mer tilpasset elevgruppa. I en mer «ideell» undervisningssituasjon, forklarer Ingrid, ville det også være plass til mer opplevelsesorientert lesing, men slik situasjonen er, vil eksamensrelevante tekster og lese måter alltid måtte få forrang. Ingrid nevner egenverdien av lesing og litteratur, «å ha glede av det du kan lese» (artikkel 4, s. 177), som noe hun ideelt sett ønsker grunnskoleopplæringa skal bidra til å fremme. Dette kan hun imidlertid ikke finne rom for innenfor rammebetingelsene.

Til sammen peker lærerne altså på et bredt spekter av funksjoner og kvaliteter ved litteraturlesing. Hovedtyngden i lærernes legitimeringer er elevsentrert, blant annet med vekt på hva litteraturlesinga potensielt kan gjøre eller bety *for* elevene. Dermed er det interessant å sammenligne med Duncans (2010, 2012) studie av lesesirkler for voksne deltakere på literacy-kurs (se kapittel 2 for en mer utførlig beskrivelse). Her er det deltakernes erfaringer og egne konseptualiseringer av hva det å lese en roman i fellesskap innebærer for deltakerne selv, altså hva denne tekstpraksisen *gjør* for de som er involvert i den, som er i fokus. Det rommer alt fra språklæring og økt sosial selvtillit som følge av å utvikle en identitet som «en som leser bøker», til metakognisjon over lesing som meningsskapende prosess. Deltakernes likeverdige og felles tilgang til teksten trekkes fram som hovedårsaken til de positive virkningene deltakerne selv mente lesesirkelen hadde for dem. Både høytlesing og samtale om teksten ble her styrt og ledet av deltakerne selv. Denne tekstpraksisen er ikke nødvendigvis overførbart til de tre grunnskoleklassene som belyses i datamaterialet denne avhandlinga bygger på, og lesesirkelmetodikken Duncan beskriver er neppe mulig å implementere uten videre i ethvert andrespråksklasserom med voksne deltakere. Likevel representerer den etter min forståelse et interessant korrektiv med tanke på noen didaktiske utfordringer denne avhandlinga har identifisert: Hvordan legge til rette for en undervisningssituasjon som i større grad fremmer jevnbyrdighet mellom voksne deltakerne, både i relasjonen lærer-elev og relasjonen lærer-elev-tekst? En mulighet som virker nærliggende og ikke minst praktisk gjennomførbart kan være å i større grad ta i bruk elevaktive arbeidsmåter, for eksempel samtaler i

smågrupper (eventuelt språkgrupper), i kombinasjon med plenumsundervisning og helklassesamtaler.

Et mer inkluderende, globalt orientert norskfag?

Er det mulig å tenke seg en situasjon hvor læreplaner og eksamensordninger lar voksne grunnskoleelever, som for eksempel «Najma» i artikkel 1, framstå som noe *utover* det å være nybegynner i norsk språk, kultur og samfunn? Kan vi for eksempel tenke oss muligheten av at Najma til muntlig eksamen i norskfaget som én av flere oppgaver kunne bli bedt om å kommentere den somaliske poetiske sjangeren *gabay*? Altså at den nye læreplanen åpner for et tekstutvalg hvor også deltakernes tekstkulturer kan være representert. Dette ville innebære at eksamensform, tekstutvalg og undervisning forholdt seg til deltakeres erfaringsbakgrunner som relevante, ikke bare av pedagogiske hensyn til deltakerne selv, men også som bidrag til fornyelse av faget. Et læreverk utarbeidet for denne versjonen av norskfaget ville kunne omfatte tekstantologier eller nettressurser som inkluderte et utvalg litterære tekster (oversatte og/eller på originalspråket) og sjangre fra afrikanske, asiatiske og sør-amerikanske land. Videre er det mulig å se for seg at et slikt læreverk kunne tilby faglig innramming i form av korte litteraturhistoriske oversikter, samt ordlister med aktuelle fagtermer på flere språk. Denne versjonen av norskfaget i grunnskole for voksne/forberedende voksenopplæring ville markert faget som et globalt informert språk-, kultur- og litteraturfag.

Forslaget til ny, modulstrukturert læreplan går foreløpig under navnet «Forsøkslæreplan i norsk for språklige minoriteter for forberedende voksenopplæring» (Kompetanse Norge, 2020b). Forsøkslæreplanen inneholder formuleringer som iallfall i prinsippet (og iallfall til en viss grad) åpner for å se deltakernes samlede språk- og tekstrepertoarer som ressurser i undervisningssituasjonen. Ifølge den generelle beskrivelsen av hovedområdet kultur og samfunn omfatter denne delen av faget «litteratur i et historisk, flerkulturelt og internasjonalt perspektiv» (s. 7). De internasjonale og sammenlignende perspektivene lar seg imidlertid i svært liten grad gjenfinne i de mange ulike kompetansemålene som er knyttet til hver enkelt modul. Ingen av kompetansemålene signaliserer at norskfagets tilfang av litterære tekster kan eller bør inkludere et utvalg enkelttekster, sjangre eller eksempler på litterære

tradisjoner fra deltakernes opprinnelsesland. Under hovedområdet språklæring slås det fast at det vil være «naturlig å ha et sammenlignende perspektiv på eget morsmål, eventuelt andre språk og norsk» (s 6). Kompetansemålene inneholder heller ikke her formuleringer som argumenterer for verdien av at deltakerne tar i bruk sine samlede, transspråklige repertoarer (García & Wei, 2019) i undervisninga. I de tilfellene hvor kompetansemål inneholder formuleringer om «flerspråklighet» (s. 12), «språklig mangfold» (s.11) eller «morsmål» (s. 8, 10), dreier det seg primært om metakognisjon som et aspekt ved språklæring. Eksempelvis handler kompetansemål for modul 1 og 2 om å se «likheter og forskjeller mellom morsmålet, norsk og eventuelt andre språk» (s. 8, 10), mens et kompetansemål for modul fire er at deltakeren skal kunne «reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for å lære» (s. 12). Deltakernes flerspråklighet nevnes med andre ord først og fremst i forbindelse med tilegnelse av majoritetsspråket. Planen som helhet gir derfor i hovedsak inntrykk av å være skrevet ut fra en enspråklig orientering (Canagarajah, 2013).

Dette *fraværet av signaler* i retning av et mer flerspråklig, globalt preg på norskfaget har implikasjoner på flere nivåer. Én umiddelbar, praktisk konsekvens er at lærebokforlagene med all sannsynlighet fortsatt vil holde seg til et etablert, «tradisjonelt», enspråklig tekstutvalg når nye læremidler til faget skal utvikles, ettersom forsøkslæreplanen så langt ikke ser ut til å inneholde insentiver til nytenkning på dette området.

Til slutt

Formålet med avhandlinga har vært å produsere ny kunnskap om litterær lesing/ tekstpraksis og litteraturundervisning i en andrespråkskontekst med voksne deltakere. Jeg har undersøkt deltakeres litterære tekstpraksiser, resepsjon og formidling av litterære tekster, helklassesamtaler om litteratur samt læreres refleksjoner og fagkonstruksjoner. De gjennomgående empirinære analysene understøtter avhandlingas formål om å frambringe kunnskap *om* og *for* praksis. Funn og begreper fra avhandlinga kan forhåpentlig bidra til å videreutvikle fagdidaktisk forskning på en måte som oppleves nær og relevant for utøvere innen praksisfeltet – for eksempel lærere som underviser i litteratur, i norsk som andrespråk, i grunnskole for voksne eller andre, lignende undervisningskontekster. Refleksjon over anvendelse av et utvalg teoretiske

perspektiver er derfor også en viktig del av avhandlingas bidrag. I dette kapitlet kommer dette tydeligst til syne i delene som tar for seg hvordan Rosenblatts distinksjon mellom *text* og *poem* (Rosenblatt, 1994 [1978]) kan brukes til å belyse utfordringer knyttet til estetisk lese måte i en andrespråksetting.

Gjennom avhandlinga håper jeg videre å ha vist at litterære tekstpraksiser hos voksne andrespråkbrukere kan ha interesse for både litteraturdidaktikkfeltet og andrespråkfeltet, på samme måte som problemstillinger knyttet til resepsjon og klasseromspraksiser sentrert rundt litterære tekster har det. Uavhengig av om det skal defineres som et eget felt, eller som et skjæringspunkt for flere kryssende fagfelt, mener jeg avhandlinga bidrar til å markere og undersøke et fagområde som kjennetegnes av en del utfordringer, men som også rommer interessante muligheter.

7 Referanser

- Aesopus, Ragde, A. B. & Kaltenborn, B. (2015). *Den syke løven*. Kagge forlag.
- Ahmethodzic, B. (2006). Blodspor. I K. Blichfeldt, E. Larsen & T. G. Heggem (Red.), *Kontekst 8-10. Norsk for ungdomstrinnet. Tekster 2*. Gyldendal.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. utg.). Dialogos.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education*, 35(3–4), 280–298.
- Anundsen, L. (2009). *Mange måter å lese på: Multifunksjonelle lesepraksiser hos innvandrereforeldre som leser barnebøker* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Anundsen, T. W. (2014). *Mainstream or marginal? A study of the musical practices of three African immigrant performers in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aristoteles. (utgave ved Rabbås og Stigen 1999). *Den nikomakiske etikk*. Bokklubben dagens bøker.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*.
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Baynham, M. & Prinsloo, M. (2009). *The future of literacy studies*. Palgrave Macmillan.
- Beiler, I. R., De Korne, H. & Dewilde, J. (2021). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA*, (1–2), 33–57.
- Blackledge, A. (2000). Power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy': The experience of Bangladeshi women in Birmingham. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 55–69). Benjamins.
- Blackledge, A. (2001). The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, U.K. *The international journal of bilingualism: Cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior*, 5(3), 345–369. <https://doi.org/10.1177/13670069010050030501>

- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Connell, J. M. (2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 27–35. <https://doi.org/10.2307/3333652>
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects* (3. utg.). Open University Press.
- Dewilde, J. (2016a). "Det er bare i hjertet mitt" Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 17.
- Dewilde, J. (2016b). "I dine øyne er jeg fortapt" – Flerspråklig skriving i skolen. *Bedre Skole*, (2), 68–71.
- Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a global age. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (Bilingual education and bilingualism). Multilingual Matters.
- Duncan, S. (2010). *What are we doing when we read novels? Reading circles novels and adult reading development* [Doktorgradsavhandling]. University of London.
- Duncan, S. (2012). *Reading circles, novels and adult reading development*. Bloomsbury Academic.
- Duncan, S. (2015). Reading aloud in Lewisham: An exploration of adult reading-aloud practices. *Literacy*, 49(2), 84–90. <https://doi.org/10.1111/lit.12046>
- Duncan, S. (2018). Lend me your ears: Mass observing contemporary adult reading aloud practices. *Changing English*, 25(4), 410–425. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2018.1504620>
- Economou, C. (2015). Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6(1), 99–118. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>
- Economou, C. (2016). *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/39343>
- Elf, N. F. & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Ellingsen, E. (2013). *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst: En analyse av voksne andrespråksleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Elvstrand, H., Högberg, R. & Nordvall, H. (2019). Analysarbeite inom fältforskning. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg.). Liber.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Felski, R. (2009). *Uses of literature*. John Wiley & Sons, Ltd.

- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitativ metode. En grundbog* (2. utg.). Hans Reitzel.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3).
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode* (6. utg.). Cappelen Damm.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning: Utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 5–41.
- Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.
- Gourvenec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen" En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or Play? 'Unofficial' literacies in the lives of two East London communities. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 37–54). Benjamins.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 76(5), 266–276.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" – Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103–115). Ad Notam Gyldendal.
- Gøttsche, N. B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg.). Hans Reitzel.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007 [1995]). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.

- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Lang. Soc.*, 11(1), 49–76.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* [Doktorgradsavhandling]. Örebro universitet.
- Hvistendahl, R. (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann..." *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860–1900* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, R. (2001). *Eleveportretter: Fra det flerkulturelle klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Ives, D. (2011). Spotting foolbirds: Literacies hiding in plain sight in an urban English language arts classroom. *Journal of Literacy Research* 43(3), 250–274. <https://doi.org/10.1177/1086296X11413721>
- Jones, H. & Ryssevik, J. (2019). *Deltakere, opplæringsløp, resultater – Erfaringer fra to år med forberedende voksenopplæring* (Rapport 8: 2019). Ideas2evidence.
<https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvantitativ%20rapport%20FVO%202019%20071119.pdf>
- Karolides, N. J. & Rosenblatt, L. M. (1999). Theory and practice: An interview with Louise M. Rosenblatt. *Language arts*, 77(2), 158–170.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Syddansk Universitet.
- Kiramba, L. K. (2017). Multilingual literacies: Invisible representation of literacy in a rural classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 267–277. <https://doi.org/10.1002/jaal.690>
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
<http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Kompetanse Norge. (2020a). *Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO)*. Hentet 21.05.2021 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/#ob=27690>
- Kompetanse Norge. (2020b). *Forsøkslæreplan i norsk for forberedende voksenopplæring (FVO)*.
https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/lareplan_norsk.pdf
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2012). Norsk andrespråksforskning: En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA: Norsk som andrespråk*, 28(2), 49–87.

- Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2020). Innramming av et forskningsfelt: Forskning om norsk som andrespråk i lys av et utvalg doktorgradsavhandlinger. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14.juli 2020* (s. 109–134). Novus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015 [2009]). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Landinfo. (2016). *Eritrea: Nasjonaltjeneste* (20.05.2016). Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon. <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/03/Eritrea-temanotat-Nasjonaltjeneste-20052016.pdf>
- Landinfo. (2019). *Eritrea: Endringer i nasjonaltjenesten?* (21.01.2019). Utlendingsforvaltningens fagenhet for landinformasjon. <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2019/01/Eritrea-respons-Endringer-i-nasjonaltjenesten-21012019.pdf>
- Langer, J. A. (2011 [1995]). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mitchell, M. G. (2018). *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Moafi, H. (2018). *Voksne i grunnskoleopplæring: En kartlegging av eksisterende registreringer og vurdering av alternative individrapporteringer*. Statistisk sentralbyrå.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* [Doktorgradsavhandling]. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nergård, M. E. & Nicolaysen, T. (2016). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom. I I. M. Lindboe & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Refleksjon og relevans: Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43–63). Oplandske bokforlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Nordlie, R. & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 321–333. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-02>
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (2. utg.). Studentlitteratur.
- NOU 2018:13. *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring, finansiering av livsopphold* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876/>

- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The big picture: Language and learning in hundreds of English lessons. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (Red.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 35–47). Akademika.
- Pitkänen-Huhta, A. & Holm, L. (2012). *Literacy practices in transition: Perspectives from the nordic countries*. Multilingual matters.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2019 [2007]). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Resch, K. & Enzenhofer, E. (2018). Collecting data in other languages – Strategies for cross-language research in multilingual societies. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (s. 131–146). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n9>
- Rosenblatt, L. M. (1994 [1978]). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995 [1938]). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Heinemann.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Rydell, M. (2018). Being ‘a competent language user’ in a world of Others – Adult migrants’ perceptions and constructions of communicative competence. *Linguistics and Education*, 45, 101–109. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.004>
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Salinas, V. (2016). *Og*. Cappelen Damm.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Cornell University Press.

- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in mother-tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1). <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- Schreier, M. (2018). Sampling and Generalization. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (s. 84–97). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n6>
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: En studie av bildebøker og barns resepsjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet – om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Solberg, L. A. N. j. (2008). *Mine to oldemødre* (1. utg.). Gyldendal.
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lesemåter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2656507>
- Stephens, K. (2000). A critical discussion of the 'New literacy studies'. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), 10–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00130>
- Stokke, R. I. S. & Palm, K. (2017). Å strekke seg etter ordene: Samtaler om bildebøker i det flerspråklige klasserommet. I N. G. Garmann & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 99–118). Novus.
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria*. Cappelen Damm.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Longman.
- Street, B. V. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. Routledge.
- Street, J. & Street, B. V. (1991). The schooling of literacy. I D. Barton & R. Ivanič (Red.), *Writing in the community* (Bd. 6). Sage.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven: Om utdanning og reviderte livsplaner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.

- Svennevig, J. (2013). Reformulation of questions with candidate answers. *International Journal of Bilingualism*, 17(2), 189–204.
<https://doi.org/10.1177/1367006912441419>
- Sørensen, B. (1985). Texten och läsaren. I J. Thavenius & B. Lewan (Red.), *Läsningar om litteraturen och läsaren* (s. 142–165). Akademilitteratur AB.
- Sørheim, T. A. (2003). Feltarbeid blant innvandrere. I M. Rugkåsa & K. T. Thorsen (Red.), *Nære steder, nye rom*. Gyldendal akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29–53). Hans Reitzel.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringsituasjon*. NTNU samfunnsforskning AS.
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2365756>
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Tapir akademisk forlag.
- Udir. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/k106/nor1-05>
- Udir. (2020). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir3-2012*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/>
- Walldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttrykk och språklig stil: Ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 35–61.
<https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices: Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63.
<https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Wedin, Å., Hermansson, C. & Holm, L. (2017). Analyzing literacy education: The Scandinavian scene. *Language and education*, 31, 395.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305399>
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences.

- European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Øygarden, G. A. (2000). *Den brukne nesens estetikk: En bok om boksing* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Aambø, R. (Red.). (1998). *Litteraturmøte: Artiklar om bruk av litterære tekstar i undervisninga for studentar og elevar med anna morsmål enn norsk*. Landslaget for norskundervisning / Cappelen akademisk forlag.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Samlaget.

8 Vedlegg

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning/vurdering fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skole

Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema lærer

Vedlegg 4: Informasjonsskriv/samtykkeskjema elever

Vedlegg 5: Temaliste elevintervju

Vedlegg 6: Temaliste fokusgruppeintervju

Vedlegg 7: Temaliste lærerintervju

Lene Anundsen
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 25.05.2018

Vår ref: 60386 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.04.2018 for prosjektet:

<i>60386</i>	<i>Leseerfaringer og litteraturundervisning i grunnskoleløp for ungdom/voksne elever med minoritetsspråklig bakgrunn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lene Anundsen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Oivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 60386

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivene til utvalget er godt utformet.

Deler av utvalget har minoritetsspråklig bakgrunn. Informasjonen må være lett tilgjengelig (i et klart språk). Vi ber deg derfor supplere med muntlig informasjon dersom dette anses som nødvendig.

Det er svært viktig at frivillighet ved deltakelse sikres, slik at ingen foresatte eller elever oppfatter deltakelse i undersøkelsen som en del av den obligatoriske undervisningen.

Vi forutsetter også at du innhenter tillatelse fra skolen til å observere og at det ikke registreres identifiserbare opplysninger om elever som ikke har samtykket til dette.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2021. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Innledende forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Agder og ønsker å gjøre en studie som dreier seg om minoritetsspråklige elever i konsentrert grunnskoleløp, nærmere bestemt spørsmål knyttet til norskfaget og litteraturundervisninga i dette faget.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervju et utvalg elever og lærere samt observere noe undervisning innenfor **én grunnskoleklasse**. Planen er å gjøre dette over en periode på noen uker/et par måneder **høsten 2018**.

Jeg vil gjerne be deres skole om å være med på dette prosjektet, dvs. gi meg muligheten til å komme i en klasse for å observere og intervju. Derfor sender jeg denne henvendelsen som et innledende initiativ. Dersom dere synes det er i orden, vil jeg kommet tilbake med en mer detaljert forespørsel.

Vennlig hilsen

Lene Anundsen,

ph.d.- stipendiat ved Universitetet i Agder

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til lærere

Informasjonsbrev til **lærere** ved XXX skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet '*Leseerfaringer og litteraturundervisning*'

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om norskfagets litteraturundervisning for elever som deltar i konsentrert grunnskoleløp. Studien er en del av mitt doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Agder, Institutt for nordisk og mediefag. UiA er dermed formelt ansvarlig for prosjektet. Jeg har selv bakgrunn som norsklærer innenfor voksenopplæring (Kongsgård skolesenter i Kristiansand).

Jeg henvender meg i første rekke til to forskjellige voksenopplærings-senter som tilbyr grunnskoleløp: deres enhet /navn på skole og et annet voksenopplærings-senter. På deres enhet ønsker jeg å få gjøre intervjuer og observasjoner i norsktimer/litteraturtimer i én skoleklasse. Kort fortalt dreier studien seg om å undersøke elevenes **leseerfaringer**, særlig deres bruk og forståelse av litterære tekster. I tillegg ønsker jeg å få fram norsklærernes refleksjoner rundt fagets litteraturundervisning.

Hva innebærer det å delta?

Dersom dere sier ja til å delta i studien, ønsker jeg å observere norskundervisning i én grunnskoleklasse gjennom en periode høsten 2018. Underveis i denne perioden vil jeg avtale å gjøre intervjuer med et utvalg elever (4- 6 stk) samt lærer/e. Det vil være snakk om ett eller to enkeltintervjuer med ca. en times varighet per informant (elev/lærer), samt ett eller to fokusgruppe-intervju (bare elever).

I intervjuene vil jeg bruke lydopptak i tillegg til notater. Det samme gjelder observasjon av undervisning. Dersom dere ikke ønsker bruk av lydopptak i undervisningssituasjon, vil jeg kun bruke notater her. Under intervjuene er jeg imidlertid avhengig av å kunne gjøre lydopptak i tillegg til notater.

Alle **personopplysninger** vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg selv, samt evt. min veileder på Universitetet i Agder, som vil ha tilgang til personopplysningene og dataene i prosjektperioden.

Transkripsjoner av observasjoner og intervju skal kun brukes av meg, og vil ikke være tilgjengelige for andre. Eventuelle navnelister vil bli slettet når transkripsjonene er ferdige, det samme gjelder lydopptak. I publikasjonene vil informantene bli omtalt slik at det ikke skal være mulig for utenforstående å gjenkjenne dem. Dataene som blir samlet inn, vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, seinest i løpet av desember 2021.

Prosjektet skal resultere i tre eller fire artikler som omhandler ulike spørsmål knyttet til litteraturundervisning i andrespråksklasserommet. I tillegg kan materialet bli brukt i andre forskningssammenhenger eller som del av undervisning/formidling.

Frivillig deltakelse

Det er selvsagt frivillig å delta i studien, og det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi grunn. Dersom noen trekker seg underveis i studien, vil de aktuelle dataene bli slettet.

Dersom dere har spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, kontakt:

Lene Anundsen (stipendiat)
lene.anundsen@uia.no
Tlf 38 14 15 51/ 908 19695

Elise Seip Tønnessen (veileder)
elise.s.tonnessen@uia.no
Tlf 38 14 20 34

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta

.....
(Navn/Signatur)

Informasjonsbrev til **elever** ved XXX skole

Spørsmål om å delta i forskningsprosjektet 'Lese-erfaringer og litteraturundervisning'

Hei! Vil du være med på et forskningsprosjekt?

Jeg er ansatt på Universitetet i Agder som doktorgradsstipendiat. Det betyr at jeg skal gjøre et forskningsprosjekt. Prosjektet handler om litteraturundervisning i grunnskoleklasser for voksne/ungdommer. Jeg er interessert i å høre om deres erfaringer med lesing og litteratur. For eksempel: Hva slags tekster pleide du å lese før (i hjemlandet ditt), og hva leser du nå? Hvordan opplever du norskfaget, særlig litteraturdelen? For å finne ut noe om dette vil jeg gjerne

- Intervjue noen av dere (ikke alle elevene i klassen, kanskje 4- 6 stk)
- Være med som observatør i noen av norsktimene, og intervjue læreren deres
- Kanskje få lese noen av tekstene dere skriver i norskfaget

Hva betyr det for deg å være med på dette?

- Læreren din skal ikke vurdere det vi snakker om. Det er bare jeg som skal bruke dette. Jeg skal skrive og publisere tre eller fire **artikler** etterpå, og kanskje også snakke om dette på konferanser eller i undervisning på universitetet.
- De timene jeg skal være med og **observere** i klassen, kommer til å være «vanlige timer». Jeg skriver ned en del av det dere snakker om i timen, og hvis dere godkjenner det, kommer jeg også til å ta **lyd-opptak** for at det skal være lettere for meg å huske etterpå. Dersom klassen ikke ønsker at jeg skal gjøre lyd-opptak, vil jeg bare bruke **notater**.
- Hvis jeg skal **intervjue** deg, kommer jeg til å skrive ned det vi snakker om, og dessuten ta lyd-opptak.

Hva med personopplysninger?

Alt vi snakker om og all informasjon jeg får - f eks navn - vil bli behandlet **konfidensielt**. Jeg kommer til å skrive ned lyd-opptakene fra intervjuene, men da kommer jeg ikke til å bruke deres ekte navn. Etterpå sletter jeg lyd-opptakene. Når jeg skriver artiklene eller snakker om prosjektet til andre, vil jeg aldri bruke deres navn eller annen informasjon som kan si noe om hvem dere er, f eks hvilken skole dere går på eller hvilken kommune dere bor i. Det betyr at når andre leser disse artiklene, kan de ikke vite hvem jeg har intervjuet. Informasjonen skal bare brukes av meg. Den vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, seinest i løpet av desember 2021.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig for deg å være med på prosjektet. Du kan trekke deg når som helst, og du trenger ikke forklare hvorfor. I så fall sletter jeg de aktuelle dataene.

Hvis du har spørsmål eller ønsker mer informasjon, kontakt:

Lene Anundsen (stipendiat)
lene.anundsen@uia.no
Tlf 38 14 15 51/ 908 19695

Elise Seip Tønnessen (veileder)
elise.s.tonnessen@uia.no
Tlf 38 14 20 34

Jeg har fått informasjon om prosjektet og er villig til å delta

.....
(Underskrift/Signatur)

Fornavn

Etternavn

Dato

Intervjuguide elever – temaer med supplerings spørsmål

Bakgrunnsinformasjon

Kort beskrivelse av egen bakgrunn, skolegang, botid i Norge, alder, evt. interesseområder.

Lese/teksterfaringer fra hjemlandet

Mulige spørsmål:

- Noen litterære tekster, muntlige eller skriftlige, fra hjemlandet ditt, som du husker/som er viktige for deg?

Lesing og litteraturerfaring knyttet til skole og skolebakgrunn

Erfaringer med lesing og litteratur i skolesammenheng. Tekstutvalg, undervisningsformer, holdninger.

Mulige spørsmål:

- Kan du si litt om hvordan det er å gå på grunnskole? Hva med norskfaget?
- Hvis du sammenligner norsk skole med skolen i hjemlandet ditt, hva er forskjellene?
- Da du gikk på skole i hjemlandet ditt: Hvordan var skolen?
- Hva slags bøker eller tekster brukte dere i undervisninga?
- Litterære tekster? (Dikt, eventyr, fortellinger, drama... skriftlig, muntlig. Film)
- Hvordan pleide dere lese tekstene? Høytlesing, stillelesing, felles.. snakket dere om tekstene?

Lesing og litteraturerfaring på andre arenaer enn skolen

Mulige spørsmål:

- Liker du å lese?
- Leser du på norsk, på eget språk, i bok, på skjerm...
- Har du noen bøker hjemme?
- Hvorfor leser du?
- Hva med før, da du bodde i XXX. Noen bøker, dikt, fortellinger du husker?
- Muntlig eller skriftlig?

Lese/teksterfaringer fra norsk sammenheng

- (se over)
- Lesing, tekster i klassen: Husker du noen av tekstene dere har lest i norsktimene?

Konkrete tekster

Lesing på andrespråk

Mulig spørsmål:

- Hvis du leser på norsk, hvordan er det?

Fokus-intervju /gruppesamtale om *OG* av Veronica Salinas

Temaliste, mulige spørsmål

1.

Kort runde, alle:

Hva vil du si om *OG*?

2.

Er det noe spesielt du husker fra boka?

Hvis du må si med bare ett ord eller én setning hva boka forteller om, hva vil du si?

3.

Om lesinga i klassen:

Hvordan var det å lese boka i klassen, at læreren leste høyt?

Vil du gjerne lese boka selv også? Hvorfor vil du lese boka alene?

4.

Hvorfor skal vi lese litteratur (f. eks en roman, en fortelling) på skolen?

Liste over tema til lærerintervju

Innledning

Fortelle kort om egen bakgrunn, tidligere erfaring og utdanning. Eget forhold til litteratur og lesing.

Generelt om litteraturundervisning i klassen

Hva læreren vektlegger i faget, hvordan hun strukturerer litteraturarbeidet i klassen, inkludert litterære samtaler. Hva hun ser som viktig kunnskap i faget.

Arbeid med konkrete tekster i klassen

Eksempler på litterære tekster som har fungert godt eller mindre godt i undervisning. Kriterier for valg av tekster.

Elevene

Lærerens refleksjoner rundt elevenes bakgrunnskunnskaper, skolebakgrunn, teksterfaringer og litterære kompetanse.

Lærerrollen

Hvordan læreren beskriver egen rolle.

