

Michael Stilson

## «Det er ikke noe artig, men du gjør det likevel»

En kvalitativ kasusstudie av umotiverte gutteleseres investering i litterære samtaler

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Sindre Dagsland

Mai 2023



Michael Stilson

## **«Det er ikke noe artig, men du gjør det likevel»**

En kvalitativ kasusstudie av umotiverte gutteleseres investering i litterære samtaler

Masteroppgave i Norskdidaktikk  
Veileder: Sindre Dagsland  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne kvalitative kausstudien undersøker på hvilken måte umotiverte guttelesere i videregående skole er i stand til å benytte seg av karaktertrekk og egenskaper knyttet til elevenes affinitetsidentitet (Gee, 2000) og interesser til å investere (Norton, 2013) i litterære samtaler og utvikle litterær kompetanse.

Studien følger et leseprosjekt på videregående skole der alle elevene i norskklassen er gutter og tilhører samme toppfotballakademi. Elevene leser Helga Flatlands roman *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (2010), og gjennomfører tre litterære samtaler. Oppgaven er en diskursanalyse av tre elevs deltagelse i disse samtalene, og analysen støtter seg til både transkripsjoner av lydopptak av alle samtalene, observasjoner av øktene og intervjuer med de tre elevene i etterkant av prosjektet. Analysen ser nærmere på hvordan norskfaglige Diskurser og fotballDiskurser kommer til syne i de litterære samtalene, for å forstå hvordan ulike Diskurser kan støtte eller hemme utviklingen av litterær kompetanse.

Undersøkelsen adresserer utfordringen med en stor andel gutter i den norske skolen som har lesekompetanse på et kritisk lavt nivå (Jensen m.fl, 2019; Roe, 2013). Her undersøkes det hvorvidt det kan finnes nye og oppdaterte begrunnelser for arbeid med skjønnlitteratur i skolen gjennom en annen forståelse av leserorientert litteraturredaktikk (Penne, 2013; Rosenblatt, 1985).



# Abstract

This qualitative case study explores how unmotivated male readers in high school are able to utilize character traits and attributes associated with students' affinity identities (Gee, 2000) and interests to engage in literary conversations and develop literary competence.

The study follows a reading project in a high school where all students in the Norwegian class are boys and belong to the same top football academy. The students read Helga Flatland's novel *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (2010) and participate in three literary conversations. The thesis is a discourse analysis of the participation of three students in these conversations, drawing on transcriptions of audio recordings of all conversations, observations of the sessions, and interviews with the three students following the conclusion of the project. The analysis examines how Norwegian discourse practices and football discourse practices influence the students in the literary conversations, aiming to understand how different discourses can support or hinder the development of literary competence.

The study addresses the challenge of a significant proportion of boys in the Norwegian education system having critically low levels of reading proficiency (Jensen m.fl, 2019; Roe, 2013). It explores whether new and updated justifications for working with fiction in schools can be found through a different understanding of reader-oriented literary didactics (Penne, 2013; Rosenblatt, 1985)





# Forord

Tolv år etter at jeg opprinnelig skulle ha startet på en master i norskdidaktikk, slutfører jeg omsider studiet som har ført fram til dette forordet og denne oppgaven. Den gang var jeg en fotballspiller som, fordi jeg ikke var riktig god nok til å håve inn millioner på ballsparking, ble tvunget av min mor til å studere. Mine fire år på allmennlærerstudiet på Rotvoll bar preg av dette. Jeg var først og fremst fotballspiller, studiets funksjon i mitt liv begrenset til dens kvalifiserende (jobb) og sosialiserende (bli en del av samfunnet) område (Biesta, 2014). Det kan godt være at vi i løpet av disse fire årene var innom Gert Biestas teorier om disse ulike utdanningsområdene, men for min del ble det i så fall passert med kraftige skippertak inn mot eksamen og glemt i det øyeblikket jeg var ferdig, på vei til neste trening. På mange måter var jeg ikke ulik guttene jeg har fulgt i dette masterprosjektet.

Jeg nevner Biesta (2014) her fordi hans tredje utdanningsområde, subjektiveringen, med sitt fokus på å løsrive seg fra det etablerte, har vært en svært sentral oppdagelse i løpet av de siste to årene. Det var nettopp ønsket om å utfordre mine egne etablerte anekdotiske sannheter som fikk meg til å starte på masteren, tross at jeg har mer enn nok å gjøre i mitt daglige virke som forfatter, litteraturformidler og småbarnsfar. Med andre ord var utgangspunktet denne gangen langt unna utdanningens kvalifiserende og sosialiserende områder. Ved veis ende kan jeg se tilbake på to givende år. Herlige medstudenter og dyktige forelesere har utfordret med sine tekster, teorier, tolkninger, erfaringer og argumenter, og sendt meg på løpeturer i skogen med stadig nye ting å tygge på. Studiet har virkelig vært en subjektiverende erfaring, der en av de viktigste lærdommene er at for å finne nye svar kreves det også nye spørsmål. Disse fordrer nettopp en løsrivelse fra det etablerte, for å se verden fra et annet hold. Denne oppgaven er et forsøk på å stille et slikt nytt spørsmål til litteraturredidaktikken.

Å skrive en masteroppgave krever en hel del, og ikke bare av en selv. Jeg må takke familien for god støtte. Besteforeldre som har passet barn når logistikken ikke har gått opp. Min kjære Rita som har holdt ut med to år der jeg har kjedet deg med alskens kvasiakademiske monologer. Mine lunsjpartnere på lesesalen, kjente og ukjente, som har bidratt med kjærkomne avbrekk og god sparring på tvers av fagfelt. Stor takk også til min eminente veileder Sindre, som med særs kyndig hånd har vist meg vei gjennom sammensuriet av innfall og retninger som stadig har dukket opp. Aller mest vil jeg rette en stor takk til lærer, elever og fotballklubb som har latt dette prosjektet ta seg til rette, og hele tiden bidratt positivt til det jeg har hatt behov for. Uten dem, intet prosjekt.

Til slutt vil jeg si at jeg er svært takknemlig for å bo i et land som har gitt meg mulighet til å studere i voksen alder. Jeg håper at min oppgave kan være et nyttig innspill i den store diskusjonen om gutter og lesing, og om ikke annet skal jeg bruke det jeg har lært etter beste evne til å fortsette å løfte denne viktige samtalen.

Trondheim, våren 2023



# Innhold

Figurer .....	xiii
Tabeller .....	xiii
1 Innledning .....	15
1.1 Oppgavens anekdotiske opphav .....	15
1.2 Problemstillingen og dens nøkkelbegreper.....	16
1.3 Oppgavens struktur .....	18
2 Teoretiske innganger .....	21
2.1 Læreplanens literacyfokus.....	21
2.1.1 Om tekstkulturer, literacy og ideologi .....	22
2.2 Omsorgsdiskurs .....	24
2.2.1 Den leserorienterte misforståelsen .....	25
2.2.2 Litterær kompetanse som literacy .....	27
2.2.3 Torells litterære kompetansetrekant i ubalanse.....	27
2.2.4 Performative literacys syv karaktertrekk.....	29
2.3 Diskurser, identitet og investering .....	33
2.3.1 Literacy, domener og diskurser.....	33
2.3.2 Investering og kulturell kapital .....	36
3 Metode.....	39
3.1 Forskningsdesign.....	39
3.1.1 Valg av klasse .....	39
3.1.2 Begrunnelse for valg av verk .....	40
3.1.3 Tematiske innganger til lesing: «lojal» og «uredd».....	41
3.1.4 Praktisk gjennomføring, datainnsamling og utvalg av materiale .....	42
3.1.5 Observasjonsrolle.....	43
3.2 Intervju .....	44
3.2.1 Valg av informanter .....	44
3.2.2 Samtale som kollektiv meningsskapning .....	45
3.3 Forskningsetikk.....	46
3.4 Analyseverktøy .....	47
3.4.1 Analysens forsøk på fremmedgjøring fra egne hverdagsteorier .....	47
3.4.2 Analyseverktøyets bestanddeler og begrunnelser .....	48
4 Analyse.....	53
4.1 Kort oversikt over analysen.....	53
4.1.1 Kort om romanen .....	53
4.1.2 Introøkt med trener.....	54

4.2	Norskfagets unyttige Diskurser for fotballspillerens forestilte identitet .....	55
4.2.1	Oppgavefokus og jakt på enkle svar .....	57
4.3	Å gå fra «ordentlig» norskelev til opposisjon .....	64
4.3.1	Skolens «ordentlige» Diskurser vs fotballens frigjørende Diskurs .....	67
4.4	Å investere i det kjedelige .....	72
5	Konklusjon, kritikk og videre forskning .....	79
5.1	Konklusjonen og dens mulige didaktiske implikasjoner .....	79
5.1.1	Tilgang til skolens subjektivering gjennom fotballens subjektivering .....	80
5.1.2	Karaktertrekks overføringsverdi mellom ulike Diskurser .....	83
5.2	Kritikk av egen undersøkelse .....	85
5.3	Videre forskning .....	86
	Referanser .....	87
	Vedlegg .....	91

## Figurer

Figur 1: Torells litterære kompetansetrekant (Torell, 2002, s. 82) .....	28
Figur 2: Tankekart fra introøkt med trener .....	54

## Tabeller

Tabell 1: Oversikt over undervisningsopplegget .....	42
--	----



# 1 Innledning

## 1.1 Oppgavens anekdotiske opphav

Hvorfor skal man egentlig lese skjønnlitteratur? Hva kan *det* brukes til? Det er antakelig spørsmål en del gutter stiller seg i møte med skolens litteraturundervisning. De samme spørsmålene har jeg stilt meg selv de siste fem årene, og de danner på et vis utgangspunktet for denne oppgaven. For meg startet det med ei uåpnet bok på et nattbord. Det var biblioteksjefen i en liten norsk kommune på Vestlandet som hadde lånt med seg ungdomsromanen *Bare spille ball* til fjortenåringen hjemme. Til tross for at han var sønn av en biblioteksjef, som formodentlig promoterte bøker og lesing, hadde gutten utviklet mer eller mindre null interesse for litteratur. Derimot hadde han oppdaget gleden i å spille fotball. Da det en dag sto ei gul bok i hylla på biblioteket med fotball som tema, som attpåtil hadde vunnet litterære priser, var biblioteksjefen sikker i sin sak: Det kunne ikke slå feil. Det viste seg dessverre at *det* kunne det. Boka ble liggende på guttens nattbord i fire uker, og idet lånefristen gikk ut hadde han ikke så mye som åpnet den. For selv om romanen handlet om fotball, var det tross alt fortsatt ei bok. Samme dag som den ble returnert urørt til biblioteket, kom imidlertid poden hjem fra fotballtrening og sa: «Mamma, treneren sier at det er ei bok vi bør lese. *Bare spille ball*. Har dere den?»

Det kan hende jeg burde ha lagt til at det er jeg som har skrevet *Bare spille ball* (Stilson, 2018), men jeg vil ikke gi inntrykk av å starte denne oppgaven med en skamløs selvpromotering av egen litteratur. Det er nemlig ikke hensikten. Siden høsten 2018, da *Bare spille ball* kom ut, har jeg hatt mitt liv og virke innen ungdomslitteraturen. Jeg har skrevet enda to romaner til, som inngår i en trilogi med *Bare spille ball*. Jeg har møtt tusenvis av ungdommer gjennom litteraturformidlingen jeg gjør som en del av Den Kulturelle Skolesekken, og jeg har hatt utallige samtaler med foreldre som strever med å få guttungen til å lese. I løpet av de snaue fem årene har anekdoter som den ovenfor, om gutter som ikke liker å lese og som har fått *Bare spille ball* i hendene, hopet seg opp. I svært mange av disse historiene er det en gjenganger at boka ble liggende helt til «riktig» person anbefalte den, ofte en trener eller en lagkompis. Da sønnen til biblioteksjefen omsider fikk åpnet boka ble den slukt i et jafs. Hans første spørsmål til moren var: «Finnes det en oppfølger?». Likevel er det slik at til tross for at mange av de gutteleserne jeg møter forteller om positive leseopplevelser, er det svært få som anser seg selv som lesere eller mener at lesing kan være viktig for dem. Dette er bakgrunnen for mitt masterprosjekt: Spørsmålet om hva det er som kan få disse guttene til å åpne seg for litteraturen. Jeg skal undersøke hva som skjer i litterære samtaler der fotball og skjønnlitteratur knyttes tettere sammen i en klasse med bare fotballspillende gutter. I stedet for å bruke litteratur som fenger gjennom innhold og tematikk (eksempelvis *Bare spille ball*) får disse guttene servert kompleks og krevende litteratur. Dette for å se om mentale egenskaper disse guttene benytter seg av som fotballspillere kan veksles inn som «valuta» i litterære samtaler og i utviklingen av litterær kompetanse.

Hvorfor guttene? Min anekdotiske empiri samsvarer godt med funnene i PISA-undersøkelsen fra 2018 (Jensen m.fl, 2019). Der kommer det fram at guttene sakker akterut hva gjelder helt grunnleggende lesekompetanse (Roe, 2013). Omtrent en fjerdedel er såkalt lavtpresterende, et nivå som anses som kritisk for elevenes muligheter i videre utdanning, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet. I den samme undersøkelsen oppgir 61% av guttene at de ikke leser for fornøynsens skyld, 68 % leser kun hvis de må, 72% leser kun for å få informasjon de trenger og hele 50% av guttene omtaler lesing som bortkastet tid (Jensen m.fl, 2019; Roe, 2020) Ifølge Ipsos barn og ungdomsundersøkelse fra 2022 kommer det fram at 32% av guttene i alderen 16-19 år ikke leste en eneste bok i løpet av 2021 (Forleggerforening, 2022). Det er disse holdningene til lesing mange lærere ser ut til å møte i klasserommet, og det påvirker følgelig litteraturredidaktikken.

I Nordfag-prosjektet finner Penne (2012) at det er spesielt to faktorer som preger læreres litteraturredidaktiske argumenter. Det første er omfanget av morsmålsfaget, som består av mye mer enn arbeid med skjønnlitteratur, noe som gjør det tidsmessig krevende å komme seg gjennom hele romaner. Det andre er en elevmasse som har svært liten erfaring, liten interesse og lav motivasjon for å lese lange, skjønnlitterære tekster (Penne, 2012). Ifølge Penne (2012) har dette bidratt til at det hun kaller en «omsorgsdiskurs» dominerer litteraturredidaktikken, der det viktigste blir å legge til rette for at elevene gidder å komme seg gjennom noen tekster i løpet av skoleåret. Omsorgsdiskursen vektlegger elevens erfaringer og private opplevelser i møte med skjønnlitteratur, med bakgrunn i at de viktigste argumentene i litteraturredidaktikken ofte er å skape leseglede eller gi gode leseopplevelser (Fodstad & Gagnat, 2014; Kjelen, 2018; Penne, 2012). Fodstad og Mortensvik (2018) beskriver en virkelighet der de didaktiske argumentene for lesing av skjønnlitteratur begrenser seg til didaktikkens *hva* (skal vi lese) og *hvordan* (skal vi gjøre det), mens fagets *hvorfor* i mindre grad løftes fram. Vektlegging av leseglede og leseopplevelser ser ikke ut til å ha særlig effekt, i alle fall ikke for de svakeste og minst motiverte elevene, som vi ser av resultatene i PISA (Jensen m.fl, 2019). Det er i sammenheng med dette paradokset at Penne (2013) tar til orde for at morsmålsfagene «rett og slett trenger nye og mer oppdaterte begrunnelser for litteratur i en skole der stadig flere elever mangler litterære lesevaner og leseerfaringer.» (Penne, 2013, s. 43). Det er dette denne oppgaven søker å bidra til: Nye begrunnelser som kan bidra til en litteraturredidaktikk som når frem til gutta som ikke ser nytten i å lese.

## 1.2 Problemstillingen og dens nøkkelbegreper

Med utgangspunkt i det har jeg undersøkt følgende problemstilling:

*På hvilke måter investerer umotiverte guttelesere i litterære samtaler der en kompleks roman kobles til egenskaper relevante for deres affinitetsidentitet som «fotballspiller»?*



For å bidra til å besvare problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål.

1. *Hvordan anvender elevene karaktertrekk og egenskaper knyttet til litterær kompetanse i litterære samtaler?*

2. *Hvilke spenninger mellom ulike Diskurser kommer til syne i elevenes anvendelse av disse karaktertrekkene?*

De fotballspillende elevene i mitt prosjekt består av elleve elever på en videregående skole. Elevene går i en ren fotballklasse på en skole som samarbeider med den lokale toppfotballklubben. Det innebærer at klassen jeg har fulgt består av elleve gutter som alle er del av denne klubbens toppfotballakademi og går førsteåret på videregående. I prosjektet er det spesielt interessant å se hvorvidt elever som definerer seg selv som svake lesere, med lite litterær kompetanse og negative holdninger til lesing, likevel klarer å benytte seg av kompetansen de har som fotballspillere til å delta i litterære samtaler på en konstruktiv måte som fremmer utviklingen av litterær kompetanse. Elevene gjennomførte et leseprosjekt i norskfaget høsten 2022, der klassen i fellesskap leste Helga Flatlands roman *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (Flatland, 2010). I løpet av prosjektet hadde elevene tre litterære samtaler. Ved hjelp av observasjon og lydopptak av disse samtalene, samt dybdeintervju med tre av deltagerne i etterkant av opplegget, skal jeg i denne oppgaven gjøre en diskursanalyse med fokus på hva som skjedde i de litterære samtalene der fotball og skjønnlitteratur ble vevd tettere sammen.

Det er spesielt tre nøkkelbegreper i problemstillingen som bidrar til min forståelse av hva oppgaven undersøker: «investeringer», «egenskaper» og «affinitetsidentitet». La oss se på den siste først. En av årsakene til bruken av «affinitetsidentitet» er det Penne skriver om at:

Ungdommens møte med skolen, og med skolens tekster formidlet av våre informanter, er i høy grad farget av hva slags affinitetsidentitet eleven er i ferd med å utvikle og hvilke diskurser den inngår i (Penne, 2012, s. 40)

Affinitetsidentitet kan også forstås som interesseidentitet (Gee, 2000). Gee (2000) hevder at alle mennesker går inn og ut av kontekstuelle posisjoner og/eller identiteter, og at disse hele tiden er i både konflikt og dialog. Han peker på fire ulike identitetsaspekter som gjelder for en og samme person: naturidentiteten, institusjonsidentiteten, Diskursidentiteten og affinitetsidentiteten (Gee, 2000, s. 101). I denne oppgaven er det samspillet (konflikt/dialog) mellom institusjonsidentiteten (norskelev) og affinitetsidentiteten (fotballspiller) som vil være fokus. Spesifikt er det snakk om hvordan mentale egenskaper fra fotballen også kan aktiveres i lesing av skjønnlitteratur og i litterære samtaler for å utvikle litterær kompetanse. Fotballspiller er valgt som affinitetsidentitet både fordi det er en svært utbredt identitet hos norske gutter (47,3% av gutter i alderen 6-12 og 29,6% av gutter i alderen 13-19 spiller fotball i Norge (NFF, 2023)), det finnes egne toppfotballklasser som kan studeres og det er et miljø jeg

kjenner svært godt. Det siste er viktig fordi det betyr at jeg både har tilgang til miljøet, men også at jeg er godt kjent med dens mange og komplekse Diskurser. Dette anser jeg som en mulig fordel i dette prosjektet, blant annet fordi min kombinerte bakgrunn som norskdidaktiker og fotballspiller kanskje gjør meg i stand til å se sammenhenger mellom nettopp de egenskapene/karaktertrekkene som kreves i de ulike Diskursene.

Det andre nøkkelbegrepet i problemstillingen er: «egenskaper». Her legges spesielt Blaus (2003) teorier om performative literacy som del av litterær kompetanse til grunn. Blau (2003) tar til orde for at performative literacy består av syv ulike karaktertrekk. Han omtaler disse som karaktertrekk i stedet for akademiske eller litterære ferdigheter, blant annet fordi han mener de er overførbare egenskaper til andre felt enn det litterære (Blau, 2003, s. 210). Det er her koblingen mellom litterær kompetanse og fotballspilleres mentale egenskaper gjøres i dette prosjektet. I «omsorgsdiskursen» (Penne, 2012) møtes umotiverte lesere med tilpasset og lett tilgjengelig litteratur med høy grad av gjenkjennelighet, faglig fundert i en form for leserorientert litteraturdydidaktikk (Rødnes, 2014). Dette er en viktig distinksjon i dette prosjektet. Her møtes ikke umotiverte lesere med lett tilgjengelig tekst. Prosjektet forsøker å snu på det: I stedet for å se på hvilke tekster umotiverte elever møtes med, ser man her på hvilke egenskaper umotiverte lesere kan benytte seg av i møte med kompleks skjønnlitteratur. Dersom disse karaktertrekkene til Blau (2003) er universelle, hva må til for at fotballgutter skal aktivere dem i litterære samtaler?

For å forstå hvordan og hvorfor elever omsetter egenskaper de (kanskje) er i besittelse av som fotballspillere i møte med en litterær tekst og samtale, benyttes Nortons (2013) investeringsteori. Investeringsteorien går bort ifra motivasjonsteori, og ser heller på hvordan elevens forestilte identitet og fellesskap (fotball) bidrar til at de investerer i læring som de ikke nødvendigvis umiddelbart er motivert for. I dette prosjektet kobles altså norskfaget med fotball gjennom en tematisk lesing av Flatlands roman, der temaene «lojal» og «uredd» også er sentrale mentale egenskaper i elevenes fotballutdanning. Fotballdomenet er også en markant del av norskklasserommet blant annet fordi alle elevene er lagkamerater, deler av undervisningen foregår på stadion og elevenes trener er til stede på enkelte av øktene i prosjektet. Det er altså i denne sammenblandingen av Diskurser (Barton, 2007; Gee, 2015), i dette tilfellet spesielt norskfaglige Diskurser og fotballDiskurser, at oppgavens diskursanalyse finner sin inngang.

### 1.3 Oppgavens struktur

For å undersøke problemstillingen er oppgaven strukturert på følgende vis. I teori-kapittelet ser jeg nærmere på hvordan politiske styringsdokumenter, som læreplanen (LK20), har redusert skjønnlitterær lesing til en del av et mer overordnet tekstbegrep, som først og fremst handler om kommunikasjon av innhold (Harstad, 2020). Dette knytter jeg til læreplanens fokus på en generell literacy, forstått som tilgangskompetanse til skriftsamfunnet (Skaftun, 2015). Jeg ser her nærmere på hvordan dette har bidratt til litteraturdydidaktikkens «omsorgsdiskurs» (Penne, 2013). Skolens individuelle leserorientering (Penne, 2013; Rosenblatt, 1985; Rødnes, 2014) problematiseres i

sammenheng med denne oppgavens forsøk på å vise fram en annen tilnærming til «leserorientering». Ved bruk av spesielt Blau (2003) og Torells (2002) definisjoner av litterær kompetanse, skisserer jeg et teoretisk grunnlag for denne «nye» leserorienteringen. Til slutt vil blant annet Gees (2015) teorier om Diskurser og identitet bidra til en forståelse av hvordan Nortons (2013) investeringsteori benyttes i diskursanalysen. Teorikapittelet bereder dermed grunnen for prosjektets metodologiske tilnærming. I metodekapittelet blir både valg av klasse og litterært verk begrunnet. I tillegg redegjør jeg for valg av de tre informantene, samt hvilket kunnskapssyn som vektlegges i gjennomføring av intervjuer og observasjon, og hvordan dette bidrar til analysen. Prosjektets etiske vurderinger blir også nevnt. Til slutt i metodekapittelet går jeg gjennom analyseverktøyet jeg har benyttet meg av.

Analysen er tredelt, der de tre informantene, «Henrik», «Jonas» og «Sondre», utgjør hver sin del. Diskursanalysen tar utgangspunkt i de litterære samtalene og benytter sekvenser fra disse samtalene til å belyse sentrale funn og poenger. Observasjoner og intervjuer brukes til å underbygge og forklare funn i analysen, og funnene drøftes også delvis underveis i analysen. Til slutt følger oppgavens konklusjon, der mulige didaktiske implikasjoner av studien og tanker om mulig videre forskning diskuteres. I tillegg tar jeg for meg noen kritiske innvendinger til eget prosjekt.

Fodstad og Mortensvik (2018) hevder at arbeidet med skjønnlitteratur i den norske skolen har havnet i det de omtaler som en legitimeringskrise (Fodstad & Mortensvik, 2018), og dette samsvarer med Pennes (2013) etterspørsel etter nye og oppdaterte begrunnelser for litteraturredidaktikken. Denne oppgaven er å anse som et innspill i den litteraturredidaktiske legitimeringssamtalen.



## 2 Teoretiske innganger

### 2.1 Læreplanens literacyfokus

Dersom formålet med denne oppgaven er å undersøke nye og oppdaterte begrunnelser for litteraturredidaktikken for å nå umotiverte guttelesere, må vi først forstå hvilke didaktiske begrunnelser disse guttene møter i dag. Skal vi forstå hvorfor norskfaget og litteraturredidaktikken tilsynelatende preges av en «omsorgsdiskurs» (Penne, 2012) som ikke ser ut til å fremme god lesekompetanse hos en stor andel av guttene i skolen (Jensen m.fl, 2019), kan læreplanen være et sted å starte. Selv om gjeldende læreplan, fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017), ikke nevner ordet literacy, er det liten tvil om at literacy, her forstått som tilgangskompetanse, preger både skolen og norskfaget. Dette har konsekvenser for synet på lesekompetanse. I dagens læreplan er lesing definert som en av fem grunnleggende ferdigheter, sammen med skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. I læreplanens overordnede del står det:

Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (LK20).

Her defineres lesing som et nødvendig redskap for læring og helt sentralt for å kunne bli en nyttig samfunnsborger. Lesekompetanse er altså helt grunnleggende og avgjørende for at elever skal kunne delta i samfunnet. Dette synet på lesing går igjen hos OECD, som blant annet administrerer PISA-undersøkelsen. I redegjørelsen for PISA skriver de følgende om lesing:

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet (OECD 2022).

Igjen ser vi hvordan samfunnsdeltagelse er helt sentralt når lesekompetanse omtales. Selv om literacy altså ikke nevnes med ett ord i selve læreplanen, vektlegges literacy blant annet i Utdanningsdirektoratets dokument «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk». Her settes literacy i sammenheng med norskfagets kjerneelement «Kritisk tilnærming til tekst» og omtales som «tilgangskompetanse» (Udir, 2021).

Ettersom denne oppgaven har skjønnlitterær lesing i klasserommet som sitt fokus, er det også naturlig å se hvordan denne spesifikke formen for lesing vektlegges i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Der kan vi lese følgende om lesing:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet (LK20).

Skjønnlitteratur nevnes én gang, i det som er en ganske lang oppramsing av hva lesing i norsk innebærer. Vi forstår at den skjønnlitterære lesingen er en av mange former for lesing som elevene skal mestre i norskfaget, et fag med et begrenset timeantall. Dette kan kanskje være én forklaring på at skjønnlitterære tekster anses som «tekst på linje med andre tekster» (Harstad, 2020, s. 176). Det er også hensiktsmessig å løfte fram følgende setning: «Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese». Om vi ser denne setningen i lys av at lesing ses på som et nødvendig redskap for å delta i samfunnet og at leseferdigheten er sentral også i de andre fagene, kan dette ansvaret føre til et syn på norskfaget som et støttefag (Aase, 2010, s. 178). Kombinert med sekkebetegnelsen «lesekompetanse», kan dette få konsekvenser for den praktiske utøvelsen av faget. Skjønnlitterær lesing blir først og fremst en måte å utvikle et nøytralt og overordnet leseredskap. Dette henger sammen med det utilitaristiske paradigmet norskfaget er inne i, der behovet for å utvikle elevenes literacy eller «tilgangskompetanse» til å «delta» i samfunnet er et overordnet mål (Smidt, 2018, s. 43).

### 2.1.1 Om tekstkulturer, literacy og ideologi

Atle Skaftun (2015) påpeker at literacy er både et sosialt og kognitivt fenomen. Dette innebærer at det finnes mange ulike oppfatninger av fenomenet og hvordan vi skal forholde oss til det (Skaftun, 2015). Også Skaftun legger stor vekt på literacy som tilgangskompetanse: «I det moderne skriftintensive kunnskapssamfunnet er skriftkyndighet i økende grad en forutsetning for å delta.» (Skaftun, 2015, s. 3). For Skaftun (2015) dreier det seg om tilgang på tre ulike nivåer: til skriften, til teksten og til tekstkulturen. De to første nivåene kan kanskje forstås som eksplisitt knyttet til skriving og lesing av tekst, men hva menes egentlig med «tekstkulturen»? Blikstad-Balas (2019) bygger ut tekstkultur til noe mer enn bare tilgang til skrift og tekstlig innhold. Hun skriver at literacy også handler om «tilgang til de kulturelle fellesskapene som tekstene hører hjemme i» (Blikstad-Balas, 2019, s. 20). Dette innebærer at literacy alltid foregår i et samspill mellom de sosiokulturelle forventningene og kravene som eksisterer i et gitt kulturelt fellesskap og individets kompetanse. Derfor er ikke literacy et statisk eller nøytralt sett med ferdigheter som anvendes likt til enhver tid, men en dynamisk anvendelse av tekster der de brukes «ulikt av ulike mennesker i ulike kontekster» (Blikstad-Balas, 2019, s. 19).

Her forstår vi altså literacy som noe ganske komplekst og sammensatt, der lesekompetanse inngår som en del av det hele. Tilgang til tekstkultur er med andre ord ikke et enten eller-spørsmål, men heller et spørsmål om hvilke tekstkulturer det er snakk om å få tilgang til. I denne oppgaven vil jeg driste meg til å si at fotballmiljøet representerer én type tekstkultur, norskfaget en annen, og disse to vil sannsynligvis ha

ulike krav til tilgang. I min empiri ser jeg hvordan informantene til dels anser skolen og norskfagets tekstkultur og literacy som lite relevant i deres eget liv. Blikstad-Balas (2019) påpeker altså at literacy er noe dynamisk i stadig endring, i møte med ulike tekstkulturer. Dermed handler det ikke bare om å inneha et sett med nøytrale verktøy, men vel så mye hvordan du anvender disse i en gitt situasjon. I min undersøkelse ser man dette i måten enkelte av informantene tydelig besitter kompetanse og ferdigheter til å engasjere seg i norsktimene, men velger å ikke bruke disse fordi de anser skolens tekstkultur som lite viktig.

For å forstå hvordan vi kan bøte på dette avviket mellom samfunnets vektlegging av skolens tekstkultur og disse guttenes avvisning av den, kan det være nyttig å nyansere literacy-begrepet enda litt mer. Brian Street omtaler nemlig to ulike måter å se på literacy: den autonome og den ideologiske (Street, 1984). Der den autonome anser literacy og lesing som isolerte ferdigheter, som man kan ha i ulik grad og er uavhengig av kulturelle forhold, sier den ideologiske forståelsesmåten at kulturelle forhold er helt avgjørende. Noen tekstpraksiser anses nemlig som mer verdifulle enn andre i bestemte kulturer, og samme tekstpraksis kan vurderes ulikt av ulike grupper i samfunnet. Ifølge Skaftun (2015) innebærer dette at literacy er et sosialt gode som ikke alle har tilgang til. Denne forståelsesmåten står i kontrast til det autonome literacy-synet, som ikke tar høyde for at det finnes ideologier, politikk og verdier som påvirker ferdigheten. Det autonome literacy-synet hevder at literacy er et sett med nøytrale ferdigheter som kan læres og benyttes. Vi kan kjenne igjen dette nøytrale ferdighetsbegrepet fra blant annet læreplanens oppramsing av ulike ferdigheter og kompetanse (LK20). Gert Biesta (2014) argumenterer for at politikernes «læringsspråk», som vi kan finne i læreplanen, og deres bruk av begreper som «livslang læring» først og fremst dreier seg om nødvendigheten av at individet «må tilpasse seg og innrette seg mot den globale økonomiens krav (...)» (Biesta, 2014, s. 90). For Biesta innebærer bruken av begreper som «livslang læring» en tildekking av det politiske «virket», altså politikken, ideologien og verdiene som ligger til grunn for utdanningen (Biesta, 2014).

Med norske gutters holdninger til lesing i minne, kan vi sannsynligvis anta at det i norskfaget, spesielt relatert til lesing, pågår en kollisjon mellom ulike ideologier og verdier. De tekstpraksisene som skolen og norskfaget verdsetter virker ikke å ha særlig verdi for en del av guttene jf. PISA (Jensen m.fl, 2019), noe som også kommer fram i min undersøkelse. Når ideologiene tildekkes, samtidig som disse guttene ikke får tilgang til skolens tekstkultur, blir forklaringen fort at det skorter på leseferdigheten. Med et syn på lesing som én samlet, nøytral ferdighet kan løsningen i møte med elever som ikke er motivert for å lese lengre, skjønnlitterære tekster (Penne, 2012), bli å finne måter å motivere dem til å i det minste komme seg gjennom tekster. Det viktigste er jo at de leser. Det er blant annet på den måten vi får en litteraturdidaktikk preget av «omsorgsdiskurser». Antagelig vil det bidra til at elever kommer seg gjennom tekstene. Dette ser man i mitt materiale også, noen av guttene innrømmer å ha opplevd leseglede i møte med motiverende litteratur, men litteraturdidaktikkens *hvorfor* er stadig like ukjent og irrelevant for dem.

## 2.2 Omsorgsdiskurser og litterær kompetanse

Et grunnleggende premiss for denne oppgaven er altså at litteraturdidaktikkens omsorgsdiskurs ikke er løsningen for å bedre lesekompetansen hos umotiverte guttelesere, men hva legger egentlig Penne (2012) i begrepet omsorgsdiskurs? Hun beskriver et klasserom preget av det senmoderne digitaliserte informasjonssamfunnet. Hun presiserer at litteraturundervisning med motiverte og lesende elever fortsatt fungerer godt, men at elevene som mange av lærerne i Nordfag-undersøkelsen underviser, er nokså umotiverte i møte med litteraturen. Lærers tilpasning i møtet med disse elevene er rett og slett å senke de faglige kravene for å gjøre selve lesingen mer overkommelig (Penne 2012, s. 54). Kanskje er det en sammenheng mellom forenklingen av litteraturdidaktikken, for å få med seg flere av elevene, og læreplanens vektlegging av lesing som en enhetlig ferdighet til allsidig bruk (Harstad, 2020). Den faglige skjønnlitterære lesningen ser ut til å komme i bakgrunnen i dette perspektivet. Fodstad og Gagnat gjennomførte i 2014 dybdeintervju av fem morsmåslærere i norsk videregående skole med ønske om å forstå blant annet lærerens legitimering av litteraturundervisningen. På spørsmål om litteraturens formål var det spesielt to begrunnelser som ble framhevet av flere av lærerne: utvikling av leseglede og et ønske om å gi elevene leseopplevelser (Fodstad & Gagnat, 2014). Med tanke på gutters prestasjoner på PISA i 2018 (Jensen m.fl, 2019), samt holdningene de gir uttrykk for i samme undersøkelse (Roe, 2020), kan det hevdes at denne «omsorgsdiskursen» og læreres ønske om å stimulere leseglede ikke ser ut til å ha hatt særlig positiv effekt på verken holdninger til lesing, lesevaner eller lesekompetanse.

Det er viktig å påpeke at omsorgsdiskursen ikke er utelukkende ikke-faglig, da den har sitt utgangspunkt i en spesifikk og utbredt faglig tilnærming til litteraturdidaktikken. En måte å konkretisere omsorgsdiskursens faglige opphav, kan være å bruke de to kategoriene Rødnes (2014) benytter seg av. Hun beskriver to ulike innganger til arbeidet med skjønnlitteratur: Den *erfaringsbaserte* (leserorienterte) inngangen og den *analytiske* (tekstorienterte) inngangen (Rødnes, 2014, s. 2). Pennes (2012) omsorgsdiskurs ligger tett på den leserorienterte inngangen, som tar utgangspunkt i leserens erfaringer i møte med skjønnlitterære tekster. Dette spenningsforholdet mellom leserorientert og tekstorientert litteraturdidaktikk representerer på mange måter mye av utfordringen med å finne litteraturdidaktikkens *hvorfor*. For selv om bildet kanskje er mer nyansert, viser Penne (2012) til at lærere i Nordfag-undersøkelsen mener morsmåslærere ofte befinner seg i den ene eller andre enden av dette spenningsforholdet (Penne, 2012, s. 45). Rødnes (2014) skriver at begge inngangene blir kritisert. Den leserorienterte kritiseres fordi den flytter fokus fra den litterære teksten til elevenes egne erfaringsnære fortolkninger, og den analytiske kritiseres fordi «den kan stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli til avkryssingsskjema (...)» (Rødnes, 2014, s. 2).

I min empiri ser vi hvordan begge disse inngangene preger informantenes syn på litteraturundervisning. De kan kanskje sette pris på en roman som tematisk ligger tett på egen livsverden og affinitetsidentitet, men de utvikler ikke nødvendigvis litterær kompetanse til å møte mer krevende tekster. På den andre siden opplever de også at den tekstorienterte inngangen, i møte med tekster uten enkel gjenkjennelse og med fokus på tekstens virkemidler, føles meningsløs for deres liv. Begge inngangene unngår altså å etablere et tydelig *hvorfor*, både for elevene selv, men også for den overordnede



litteraturredidaktikken. Skal vi finne et *hvorfor* må vi antakelig lete et sted i nettopp spenningsforholdet *mellom* den tekstorienterte og leserorienterte litteraturredidaktikken. Denne oppgaven forsøker å bidra i denne leteaksjonen ved å undersøke en leserorientering som orienterer leseren mot teksten. For å forklare denne inngangen vil jeg i neste delkapittel se nærmere på hvorvidt leserorienteringen som har ført til Pennes (2012) omsorgsdiskurser, egentlig er basert på en feil forståelse av leserorientering.

### 2.2.1 Den leserorienterte misforståelsen

En viktig årsak til omsorgsdiskursens utbredelse er det jeg vil kalle den «leserorienterte misforståelsen». Den leserorienterte litteraturredidaktikken har sine røtter i arbeidet til Louise Rosenblatt og hennes transaksjonsteori (Penne, 2013; Rosenblatt, 1985). Denne teorien gikk bort fra et syn på lesing av litteratur der leserens oppgave kun var å utlede tekstens intenderte mening, og hevdet i stedet at lesehandlingen tok form av en transaksjon mellom leser og tekst (Rosenblatt, 1985). Det var blant annet ut av denne teorien at de leserorienterte litteraturteoriene, som Reader Response Theory og resepsjonestetikken, vokste fram (Kittang, 1991). Penne skriver at norsk skole har vært elevorientert i mer enn 70 år, og at den leserorienterte retningen falt naturlig inn i dreiningen mot et mer generelt individuelt fokus (Penne, 2013, s. 46). Rosenblatt (1985) mener seg til dels misforstått og misbrukt i denne utviklingen. Allerede i 1985 fremfører hun en kritikk av litteraturredidaktikkens individuelle dreining, da hun mener orienteringen mot leserens opplevelse og behov har gått så langt at den ser ut til å glemme teksten i det hele:

(...) the very terms «reader-oriented” and “reader-response” become problematic. They sometimes imply a fixation on the reader’s personality as all-important, to the virtual exclusion of the text. (...) From the beginning, while affirming the importance of the neglected reader, I have insisted on the contribution of both reader and text. Moreover, I find lacking in current theories a satisfactory differentiation between reading processes that results in poems, stories, or plays and the process that characterizes other kind of reading (Rosenblatt, 1985, s. 33).

Her er Rosenblatt (1985) inne på et viktig poeng i sine teorier om lesing, som virker å forsvinne i dagens leserorienterte litteraturredidaktikk. Det er samspillet *mellom* tekst og leser som er sentralt for Rosenblatts transaksjonsteori, og leserens posisjon handler ikke utelukkende om hvordan individets erfaringer og identitet preger tolkningen av en tekst. Like mye dreier det seg om hva slags type tekst som leses og hvordan leseren leser ulike typer tekst. Teksten er med andre ord helt essensiell for Rosenblatt (1985). Her kan Rosenblatts to hovedkategorier innen lesing være relevante å trekke inn: «Efferent reading» og «Aesthetical reading» (Rosenblatt, 1985). Den efferente lesingens formål er primært å hente ut informasjon og kanskje besvare spørsmål. Den estetiske lesingen handler om opplevelse, engasjement og innlevelse. Her går man altså inn i teksten, uten at lesingen nødvendigvis skal bidra til å svare på noe (Rosenblatt, 1994). Disse to måtene å lese på representerer ikke motsetninger, men befinner seg på et kontinuum over ulike formål med lesing og måter å lese ulike tekster. Forskjellen består først og fremst i hvilket oppmerksomhetsfokus leseren har i møte med teksten (Rosenblatt, 1994, s. 23). Vi har sett hvordan omsorgsdiskursen orienterer seg mot umotiverte lesere ved å tilby tekster de enkelt kan knytte an til sin egen erfaringsverden med en slags forankring

i Rosenblatts estetiske lesing, men på denne måten blir leseren langt viktigere enn teksten. Det er også interessant å merke seg at en annen tilnærming til litteraturredidaktikken vokst fram parallelt med omsorgsdiskursen, som legger seg nærmere den efferente lesingen. Dette har antagelig sammenheng med læreplanens (LK20) fokus på en overordnet lesekompetanse og et tekstbegrep som ikke anser skjønnlitteratur som noe egenartet (Harstad, 2020).

Hallvard Kjelen gjennomførte i 2014 en undersøkelse av litterær kompetanse blant nye lærerstudenter og norskstudenter ved Høgskolen i Nesna, der studentene i løpet av 90 minutter skulle lese novellen *Japp* av Tarjei Vesaas og deretter svare på følgende spørsmål: «Kva skulle du ønske at (dei framtidige) elevane dine såg i denne teksten?» (Kjelen, 2014). Av 18 studenter som deltok fant Kjelen at 13 av disse manglet tegn på en utviklet og sammensatt litterær kompetanse i besvarelsene sine (Kjelen, 2014). Det han derimot fant var at flere av studentene i sine besvarelser viste tegn på efferent lesing i møte med en skjønnlitterær tekst. De tyr til reduktive tilnærminger, der de ønsker at teksten skal kokes ned til en eller annen didaktisk læresetning, noe som innebærer at man egentlig kunne klart seg uten den skjønnlitterære teksten (Kjelen, 2014). Dette er ifølge Penne (2013) et opplagt literacy-problem, også anført av Rosenblatt (1985) i sin tid, denne «distinksjonen fiksjon versus sakprosa som leserorienterte didaktikere så sjelden problematiserer» (Penne, 2013, s. 47). Ifølge Roe (2020) viser resultatene i PISA-undersøkelsen en sterk sammenheng mellom prestasjoner i lesing og resultatene i matematikk og naturfag (Roe, 2020). Ser vi dette i sammenheng med læreplanen (LK20) som peker på norskfaget som sentralt for utvikling av leseferdigheten til bruk i de andre fagene, er denne dreiningen mot efferent lesing til å forstå. Det betyr derimot ikke at den er uproblematisk, da norskfaget og skjønnlitteraturens egenart risikerer å bli borte:

Morsmålsfagene står i en fagtradisjon som er svært forskjellig fra for eksempel fag som naturfag eller matematikk. Der vil målet med undervisningen ofte være å komme fram til generelle og dekontekstualiserte forklaringer. I morsmålsfaget er det få forklaringer, men mange mulig tolkninger – tolkninger som alltid må ta utgangspunkt i kontekster (Penne, 2013, s. 45).

Når lesing puttes i en stor sekk, uten disse distinksjonene, kan konsekvensen bli at vi får morsmålslærere som i møte med umotiverte ikke-lesende elever tyr til omsorgsdiskurser (Penne, 2012), der hovedformålet blir «å gi dem leseopplevelser», for å sikre utviklingen av en form for overordnet lesekompetanse til bruk i andre fag, der efferente lese måter vektlegges (Fodstad & Gagnat, 2014).

Dette medfører at mange lite leseverdige elever ikke leser litteratur fiktivt, jf. Rosenblatts estetiske lesing (Penne, 2013; Rosenblatt, 1994). For det første fører dette til at mange elever leser skjønnlitteratur med en efferent lese måte, slik de ville lest en sakprosatext på jakt etter å destillere seg fram til en generell forklaring (Kjelen, 2014). I denne oppgavens empiri kan vi se dette ved at mange av elevene har et tydelig oppgavefokus, der målet er å bli ferdig ved å komme fram til et svar fortrest mulig, også i møtet med skjønnlitterære tekster. For det andre kan omsorgsdiskursen bidra til at elever, i møte med skjønnlitteratur, søker nærhet og gjenkjennelse til sin egen virkelighet og private

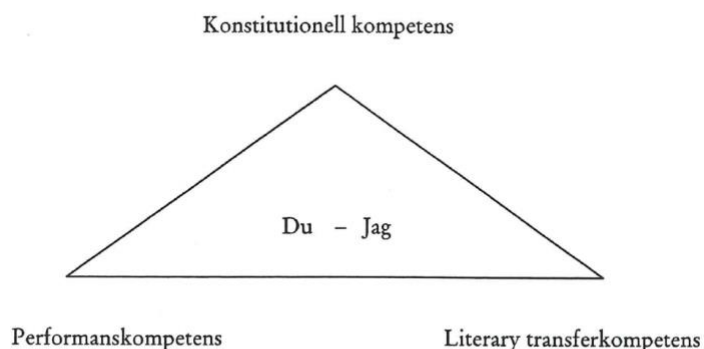
livsverden (Penne, 2013). I møte med kompleks skjønnlitteratur uten denne mimetiske komponenten vil elever med en lese måte basert på egen erfaring «lukke seg» for teksten (Penne, 2013, s. 47), slik vi kunne se at Rosenblatt (1985) hevdet at teksten omtrent ble uvesentlig i samspill med leserens private erfaringer. Noe av det omsorgsdiskursen og den efferente tilnærmingen til lesing av skjønnlitteratur har til felles er at de begge er tuftet på en tanke om at skjønnlitterære tekster må *forstås* av elevene. Konsekvensen er imidlertid den at ingen av disse lese måtene ser ut til å gi elevene fiktiv, estetisk, litterær lesekompetanse. I det neste delkapittelet vil jeg imidlertid ta til orde for at kravet om å forstå skjønnlitterære tekster kanskje må revideres og revurderes, dersom vi skal få flere elever til å lære seg å lese fiktivt og utvikle litterær kompetanse.

### 2.2.2 Litterær kompetanse som literacy

Det finnes mange teorier om litterær kompetanse, men i denne oppgaven velger jeg å benytte meg primært av Torrell (2002) og Blau (2003), ettersom de begge har brede og dekkende beskrivelser av den sammensatte kompetansen som skjønnlitterær lesing krever. I deres teorier finnes det tydelige koblinger til literacy-fokuset vi finner i læreplanen. Jeg er også av den formening at disse teoriene imøtegår misforståelsen jeg var inne på i forrige delkapittel, der Rosenblatts (1985) transaksjonsteori i for stor grad har blitt vektet av den leserorienterte inngangen på en slik måte at teksten blir overflødig. Blau (2003) og Torrell (2002) gir begge relevante teoretiske innganger til å se leserorientering som kun én del av en sammensatt litterær kompetanse. Dette gir muligheten til å nyansere og utbrodere hva som egentlig menes med «leser» i leserorienterte innganger. I mitt prosjekt er dette perspektivet spesielt relevant, da noen av informantene har blitt tilbudt litteratur tett på egen affinitetsidentitet og livsverden, uten at litterær kompetanse eller forståelse av skjønnlitteraturens mulige rolle i eget liv har blitt utviklet. Jeg vil her bruke teorier om litterær kompetanse til å se på hvorvidt «leserorienteringen» *må* handle om en konkret leser man orienterer seg mot i form av bokens innhold og tematikk. I stedet utforsker jeg en «leserorientering» som orienterer seg mot en meta-leser, der de kognitive og mentale egenskaper som utgjør litterær kompetanse ses i sammenheng med egenskaper som er relevante for elevens affinitetsidentitet (Gee, 2000). Formålet er å bevege seg vekk fra en omsorgsbasert leserorientering mot en faglig fundert leserorientering.

### 2.2.3 Torells litterære kompetansetrekant i ubalanse

Örjan Torell tar i bruk en skjematisk modellbeskrivelse av litterær kompetanse (Torell, 2002, s. 82). Hans modell beskriver et spenningsforhold mellom tre poler som opererer rundt et dialogisk sentrum.



**Figur 1: Torells litterære kompetansetrekant (Torell, 2002, s. 82)**

Den ene polen er det Torell kaller konstitusjonell kompetanse. Denne kompetansen regner han med at alle litteraturlesere har som en medfødt evne. Essensielt for Torells konstitusjonelle kompetanse er at mennesket «bevisst skaper uvirkelige, etterlignende, virkelighetsprosjeksjoner» (Torell, 2002, s. 83), noe som skiller oss fra alle andre dyr som bare registrerer virkeligheten. Det litterære i fiksjonens vesen er nettopp at det markerer distanse til virkeligheten (Torell, 2002).

Den andre polen i Torells (2002) trekant er performanskompetansen, som skiller seg fra den konstitusjonelle kompetansen gjennom at den er innlært, kunstig og sosialt tilegnet. Denne kompetansen innebærer at leseren legger merke til teksters struktur, kan snakke om komposisjon, fortellerteknikk, personskildringer, tema, intriger osv. Torell (2002) hevder at det er denne kompetansen som skoleverket først og fremst søker å utvikle i sin litteraturundervisning. Han problematiserer denne tendensen med bakgrunn i at en altfor ensidig trening av performanskompetanse risikerer å «automatisere estetikken», slik at elevens tolkninger av tekst kun foregår etter innlærte mønster, uten at eleven tenker selv (Torell, 2002, s. 84). Her kan vi kjenne igjen den efferente lesingens jakt på svar, samt kritikken mot den tekstorienterte inngangen til litteraturredidaktikk som Rødnes (2014) nevner, at den kan «stivne i metodisk formalisme» (Rødnes, 2014). Ifølge Torell (2002) kan et ensidig fokus føre til det han kaller for performansblokkeringer, og hans litterære kompetansetriangel kan komme ut av balanse dersom vekten i for stor grad ligger på utvikling av ferdighetene som inngår i performanskompetansen.

Det siste hjørnet i Torells trekant er det han kaller *literary transfer-kompetansen*, som ikke overraskende har tilknytning til Rosenblatts (1985) transaksjonsteori. For Torell innebærer denne kompetansen at leseren kobler tekstens innhold til sine egne livserfaringer (Torell, 2002, s. 85). Ifølge ham er literary transfer-funksjonen hovedsaken i den leserorienterte litteraturteorien. Igjen gir Torell (2002) uttrykk for at kompetansetriangelet kan komme ut av balanse, dersom leserens erfaringer får for stor plass i lesingen av skjønnlitteratur. Om alle tekster skal knyttes til egne erfaringer, står man i fare for at avstanden mellom litteratur og virkelighet, som Torell (2002) mener er essensen i all litteratur, viskes ut. Leserens erfaringer blir så dominerende, at teksten i seg selv blir uvesentlig, jf. Rosenblatt (1985). Torell (2002) mener denne måten å lese på kan føre til literary transfer-blokkering, der leseren blir stående utenfor teksten med kun sin egen erfaring som gjeldende. Akkurat slik Rosenblatt (1985) kritiserte det

ensidige fokuset på lesererfaringer, peker Torell (2002) på hvordan en lesning kun basert på literary transfer ikke er kommunikativ i det han kaller en «*jeg-du*-relasjon» (Torell, 2002, s. 87). Leseren forholder seg kun til seg selv, og ikke til den *andre* i teksten.

Årsaken til at jeg anser Torells (2002) teorier som særlig relevant for denne oppgaven ligger i nettopp hans forhold til litterær kompetanse som en *balanseøvelse*. Torells triangelmodell gir oss en god visualisering av hvordan litteraturredidaktikk kan jobbe for å opprettholde denne balansen, der han beskriver hvordan de to nedre hjørnene av modellen, performanskompetansen og literary transfer-kompetansen, hele tiden må være heftet på den konstitusjonelle kompetansen, den medfødte fiksjonskompetansen som løsriver vår egen virkelighet fra den fiktive. Det er forholdet til det «*andre*» i samspill med elevens «*jeg*», *du-jeg*-relasjonen i midten av modellen, som bidrar til denne balansen. Vi har sett gjennom Nordfag-prosjektet at lærere har en tendens til å plassere seg i et av hjørnene, med den konsekvens at den litterære kompetansen blir ubalansert og i så måte underutviklet (Penne, 2012). Spørsmålet er dermed: Hvordan kan vi opprettholde *du-jeg*-relasjonen i litteraturredidaktikken, spesielt i møte med umotiverte guttelesere? En måte å angripe dette spørsmålet er å utfordre synet på hvordan *jeg-et* i denne relasjonen konstitueres i lesingen. Der mener jeg at Sheridan Blau (2003) tilbyr noen innganger, tett koblet til literacy.

#### 2.2.4 Performative literacys syv karaktertrekk

Sheridan Blau opererer også med en tredeling av litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 203). For ham består litterær kompetanse av tre ulike kunnskapsdomener, som også innebærer tre ulike former for literacy:

1. Textual literacy, or procedural knowledge
2. Intertextual literacy, or informational knowledge
3. Performative literacy, or enabling knowledge (Blau, 2003, s. 203)

Disse tre ulike literaciene utgjør i samspill det Blau (2003) omtaler som litterær kompetanse, som han mener bør utgjøre målet for elever og studenters litterære arbeid i skolen. Blau (2003) mener at de to første, textual og intertextual literacy, vil være kjent materie for de fleste morsmåls lærere, mens det tredje domenet, performative literacy, representerer en mindre utbredt og utforsket dimensjon av litterær kompetanse (Blau, 2003, s. 204). Det er verdt å merke seg at Blaus (2003) forskning er over tjue år gammel. Med utgangspunkt i det vi til nå har sett med tanke på litteraturredidaktisk praksis i norsk skole, er det likevel nærliggende å tro at Blaus (2003) påstand om performative literacy som mindre utbredt stadig er gjeldende. Det er innen performative literacy vi finner utgangspunktet for tilnærmingen dette masterprosjektet har valgt. Før vi tar for oss dette, vil jeg imidlertid gi en kort oversikt over de to andre domeneene i Blaus (2003) modell, og hva han legger i disse. For akkurat som med Torells (2002) litterære kompetanse-trekant utgjør de tre domeneene til Blau (2003) et gjensidighetsforhold og er avhengig av balanse.

Med textual literacy og procedural knowledge mener Blau altså kunnskap om prosedyren som kreves for å skape mening av en tekst. Blau (2003) viser til Robert Scholes (Scholes, 2001) som omtaler denne prosedyrekunnskapen som bestående av lesing, tolkning og kritikk, og er en helt sentral del av den kunnskapen som skolen ofte søker å utvikle gjennom sin litteraturundervisning. I møte med litterære tekster kommer disse egenskapene til uttrykk gjennom spørsmålene vi stiller til teksten: Hva står det? Hva betyr det? Og hvorfor er det viktig? (Blau, 2003, s. 204). For mange av elevene i min empiri stilles ikke disse spørsmålene i møte med skjønnlitterære tekster. Hvorvidt det skyldes at de er uinteresserte eller om de er uinteresserte nettopp fordi de ikke har lært å stille disse spørsmålene, er vanskelig å si. Et nyttig og interessant poeng for denne oppgaven er at Blau (2003) hevder at selv om vi her snakker om egenskaper i møte med skjønnlitterære tekster, er denne formen for kritisk tenkning likevel overførbar til andre disipliner enn den skjønnlitterære. Prosedyrekunnskapen er sammenfallende med den kritiske tenkningen som kreves for «responsible intellectual participation in most civic, economic, and moral transactions and in virtually every academic discipline and learned profession” (Blau, 2003, s. 204).

Det andre domenet er det Blau (2003) omtaler som intertextual literacy eller kulturell literacy. Der Blau (2003) kaller textual literacy for «vite hvordan», omtaler han intertekstuell literacy som «vite om». Han viser til den tyske filosofen Gottlob Frege (1892) som opererer med to begreper, som både er beslektet og kontrasterende, nemlig «sense» og «reference» (Blau, 2003, s. 206). «Sense» viser til at man fint kan ha evnen til å forstå den isolerte meningen av et ord, en frase og en setning, uten å forstå hva den refererer til. Å lese en tekst uten å være i stand til å forstå de intertekstuelle referansene i teksten, innebærer imidlertid å lese en helt annen tekst enn dersom man kjenner til referansene. Et viktig poeng som Blau kommer med her er at mangel på disse referansene, spesielt i møte med tekster fra andre historiske epoker eller andre kulturer, kan oppleves som krevende nettopp fordi elever ikke kjenner til det teksten refererer til. Denne motstanden kan få elever til å lukke seg i møte med det ukjente. Mange av elevene i min empiri opplever Flatlands (2010) roman som krevende fordi historien fortelles gjennom fire ulike fortellerstemmer, og det finnes en intertekstualitet mellom de fire. Så snart de ikke henger med på denne intertekstualiteten, mister mange interessen for historien. Mange lærere møter denne motstanden med omsorgsdiskurs og litteraturvalg som forsøker å tekke elevenes erfaringsverden (Penne, 2012). I ytterste konsekvens bidrar dette til at elevene ikke utvikler kompetansen de trenger til å gå inn i tekster de ikke umiddelbart forstår eller kan knytte til egen livsverden (Blau 2003). For Blau er det imidlertid ikke essensielt at elevene forstår kultur og ideologi de møter i tekster, men at de i det minste så godt som mulig er i stand til å forstå *hva* motstanden i teksten er (Blau, 2003, s. 208)

Det siste domenet er performative literacy (Blau, 2003). Ifølge Blau (2003) er performative literacy det som muliggjør kunnskap, i dette tilfellet dreier det seg om evnen til å benytte seg av tekstuell literacy i transaksjoner med krevende litterære tekster og i å tilegne seg intertekstuell literacy som støtter disse transaksjonene (Blau, 2003, s. 208). Blau bruker begrepet «pseudoliteracy» til å omtale en måte å omgås litterære tekster på, som står som motsats til performative literacy. Pseudoliteracy dreier seg om å være avhengig av autoritative kilder til å styre egen lesing av vanskelige

tekster («lærerens fasit») eller at elever overbeviser seg selv, i møte med krevende tekster de ikke forstår, at de er begrensede lesere. Poenget til Blau (2003) er å snu på dette synet om at manglende forståelse i møte med skjønnlitterær tekst er et problem. Litterær kompetanse handler om hvordan du møter disse utfordringene. Han hevder at performative literacy gjør elever i stand til å være autonome og engasjerte lesere i lesing av vanskelige tekster. Disse leserne demonstrerer et sett med attributter som minner mer om karaktertrekk enn akademiske eller litterære ferdigheter (Blau, 2003, s. 210). Et viktig premiss for denne oppgaven er nettopp Blaus (2003) påstand om at disse karaktertrekkene eller egenskapene er overførbare til andre felt. I min redegjørelse forsøker jeg å vise hvordan noen av disse trekkene også gjelder for fotballspillere eller idrettsutøvere, da dette er helt sentralt i mitt prosjekt: Hvilke egenskaper fra elevenes affinitetsidentitet kan også benyttes i møte med skjønnlitteratur. Jeg vil også presisere at jeg i løpet av oppgaven vil omtale disse trekkene litt ulikt, ettersom de befinner seg i et slags skjæringspunkt mellom ferdigheter man anvender og karaktertrekk/egenskaper man innehar. I noen tilfeller vil jeg beskrive anvendelse av karaktertrekkene, i andre tilfeller som noe elevene innehar og viser fram, i tråd med en flytende forståelse av disse karaktertrekkene. Blaus (2003) syv karaktertrekk er følgende:

### **1. Kapasitet for vedvarende fokusert oppmerksomhet**

Dette trekket er et opplagt krav for å lese krevende tekster, og ifølge Blau (2003) skyldes elevens tilsynelatende manglende leseferdighet ofte mangel på dette karaktertrekket. Han mener at når elever i litteraturøker gir uttrykk for å ikke ha forstått en tekst, skyldes det ofte at svært få elever faktisk bruker tid og oppmerksomhet på å forsøke å forstå, sammenlignet med det en svært kompetent leser ville gjort. Når dette ikke snakkes om eksplisitt blir elevens forståelse at hen ikke har god nok leseferdighet eller mangler kunnskap. Dette karaktertrekket omtales også som svært viktig for fotballspillere av alle informantene i dette prosjektet, evnen til å fokusere. En av informantene omtaler bruker begrepet «selvdisiplin» til å beskrive det.

### **2. Vilje til å utsette avklaring**

Blau (2003) omtaler dette trekket som viljen til å utforske problemer heller enn å unngå dem. «(...) the difference between many student readers and the most accomplished readers seems to reside in the operation of the will rather than the wit.” (Blau, 2003, s. 211). Dette trekket handler altså i mindre grad om at ekspertlesere umiddelbart forstår tekster som svakere lesere ikke forstår, men mer om at de meste kompetente leserne er villige til å både tåle og omfavne det de *ikke* forstår. Det ironiske her, skriver Blau (2003), er at problemene en elev leser unngår i frykt for å bli avslørt som en svak leser, er de samme problemene akademikere og høyt skolerte lesere omfavner som en mulighet for nye og mer innsiktsfulle lesninger.

### **3. Vilje til å ta risiko**

Dette karaktertrekket er beslektet med det foregående trekket. Her er man villig til å tilby tolkende hypoteser i møte med tekst, svare ærlig, utfordre tekster og utfordre normative lesninger. I mitt empiriske materiale er dette karaktertrekket særlig interessant, fordi i kollisjonen mellom elevenes affinitetsidentiteter og institusjonsidentiteter, mellom elevenes ulike tekstkulturer, foretar antagelig

elevene en konstant risikovurdering med tanke på hvordan de investerer i ulike Diskurser.

#### **4. Toleranse for å mislykkes**

Vilje til å lese om igjen og om igjen, i møte med tekst man ikke forstår. Intuitivt kunne man kanskje sett for seg at mindre kompetente lesere må lese om igjen oftere, men ifølge Blau (2003) er det heller slik at de mest kompetente leserne har høyere kapasitet for å feile. De er villige til å oppleve å mislykkes, og de rammer feilbarligheten inn som en del av utfordringen med å lese krevende tekster. Dette punktet er også lett å relatere til affinitetsidentiteten til guttene i dette masterprosjektet. Parallellen til idretten er sterk. Et av de mest kjente sitatene fra idrettens verden knyttet til det å mislykkes er fra Michael Jordan, av mange regnet som tidenes beste basketballspiller. Han skal ha uttalt følgende: "I've missed more than 9,000 shots in my career. I've lost almost 300 games. Twenty-six times I've been trusted to take the game-winning shot and missed. I've failed over and over and over again in my life. And that is why I succeed". I leseprosjektet som jeg bruker i denne oppgaven er ordet «uredd» sentralt for den tematiske lesningen av romanen, samt for den eksplisitte koblingen mellom fotball og norskfaget, og dette er altså et karaktertrekk som anses som svært viktig for å lykkes i idrett.

#### **5. Toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet**

Sentralt i dette karaktertrekket er aksept for de begrensningene som eksisterer i sinnet vårt. Det er ikke alt vi kan forstå til enhver tid, samme hvor mye vi leser og tenker over det. De minst kompetente leserne anser gjerne intellektuell tilstrekkelighet som det å være sikker i sin sak. Usikkerhet vurderes av disse leserne som prov på uvitenhet, og paradoks og tvetydighet som forvirring. Å være sikker i sin sak er imidlertid, ifølge Blau (2003), et av de sikreste tegn på nettopp uvitenhet. Tilværelsen som fotballspiller er preget av mye usikkerhet og tvetydighet, da disse fotballspillerne både er lagkamerater og konkurrenter om plasser på laget, og objektive mål på hvem som er den beste finnes egentlig ikke. Dette karaktertrekket er dermed også helt sentralt for affinitetsidentiteten «fotballspiller».

#### **6. Intellektuell raushet**

Vilje til å endre ens mening og sette pris på alternative perspektiver. Dette karaktertrekket består av mange trekk som lar leseren lære av og bli påvirket av tekster og samtaler om tekster. Sterke lesere vil kunne argumentere overbevisende om egne lesninger av tekst, men vil også være i stand til å eksperimentere med andre perspektiver, samt akseptere muligheten for flere eller alternative meningskonstruksjoner. Å være del av et fotballag innebærer å forholde seg til mange ulike virkelighetsforståelser basert på posisjon på banen, i gruppa og i garderoben. Å være i stand til å sette seg inn i andre måter å tenke på vil være avgjørende for å utvikle seg både individuelt og kollektivt.

#### **7. Metakognitiv bevissthet**

Kapasitet til å være oppmerksom på egen leseprosess, samt være i stand til å justere denne. Ifølge Blaus (2003) forskning er det en stor forskjell på måten sterke og svake lesere beveger seg gjennom en tekst. Sterke lesere observerer hele tiden sin egen forståelse, korrigerer seg selv hele veien og gjenkjenner behovet for å lese på ny eller refokusere oppmerksomheten, eller andre grep som kan bidra til forståelsen av tekst. En av informantene i denne oppgaven beskriver dette i fotballkontekst som en stemme i hodet som får ham til å fokusere på de riktige tingene i trening og i kamp (Blau, 2003, s. 211).



I mine øyne kan performative literacy være et nyttig verktøy i arbeidet med å oppdatere litteraturredidaktikkens *hvorfor*. Flere av trekkene kan knyttes til Rosenblatts (1985) estetiske lesing, i den forstand at de innebærer å være komfortabel i møte med uvisshet. I motsetning til en efferent lesing, der ønsket om et destillert og tydelig svar er dominerende, dreier disse karaktertrekkene seg i stor grad om å mobilisere vilje i møtet med tekster som ikke bærer i seg noen fasit. Det er med andre ord en tydelig sammenheng mellom disse trekkene og tolkningsdimensjonen innen fiktiv lesing.

Ettersom Blau (2003) antyder at disse egenskapene minner mer om karaktertrekk enn litterære ferdigheter, mener jeg også at de gir en annen innfallsvinkel til å se på «jeg-et» som møter skjønnlitterære tekster. Dette «jeg-et» kjenner vi igjen fra Rosenblatts (1985) transaksjonsteori og Torells (2002) «du-jeg-relasjon» i den litterære kompetansetrekanten. «Jeg-et» i litteraturredidaktikkens omsorgsdiskurs (Penne, 2012) ser ut til å dreie seg om elevenes konkrete erfaringsverden, og henvender seg til dette «jeg-et» gjennom valg av tekst og tematikk som ligger nært denne. Blaus (2003) performative literacy kan kanskje peke mot et annet syn på «jeg-et», som i større grad handler om å se etter sammenfallende karaktertrekk for kompetente lesere og trekk som kreves for at elevene skal få tilgang til sin affinitetsidentitet, for eksempel fotballspiller. Etter mitt syn kan dette bidra til en didaktisk orientering mot leseren, uten at teksten blir overflødig i det litterære arbeidet. Dette en av de teoretiske innfallsvinklene som ligger til grunn for mitt masterprosjekt, og Blaus (2003) syv karaktertrekk vil være en viktig del av analyseverktøyet jeg benytter meg av.

## 2.3 Diskurser, identitet og investering

Sentralt for bruken av Blau (2003) i oppgavens analyse er antagelsen om at elevenes møte med norskfaget og litteraturen i stor grad farges av den affinitetsidentiteten de er i ferd med å utvikle, og hvordan denne identiteten forholder seg til skolens tekstkultur (Blikstad-Balas, 2019; Penne, 2012). I teorikapitlets siste del vil jeg se nærmere på hvordan Blaus (2003) karaktertrekk kan settes i sammenheng med diskursteori og teorier om identitet og investering. Prosjektet ser nærmere på hva som skjer i litterære samtaler der norskfaglige og litteraturredidaktiske Diskurser settes i sammenheng med fotballdomenet og dens Diskurser. Gees (2000) teorier om hvordan ulike identiteter og identitetsaspekter eksisterer til samme tid i et individ og opptrer som en konsekvens av konteksten, i både konflikt og dialog, blir spesielt viktig. Til sist vil jeg også introdusere deler av Bonny Nortons (2013) investeringsteori, for å illustrere hvordan det å knytte utvikling av litterær kompetanse til elevenes ønskede affinitetsidentitet kan være fruktbart for gutters investering i norskøktene.

### 2.3.1 Literacy, domener og diskurser

Å rydde i begrepene «literacy», «domene» og «diskurs» er antagelig en umulig oppgave. De tre begrepene går nemlig ofte inn og over i hverandre, i det som kan føles som et kaotisk samspill. Jeg skal imidlertid gjøre et forsøk på å klargjøre hvilken forståelse jeg legger til grunn for disse begrepene i denne oppgaven, men det er altså viktig å være

klar over at virkeligheten er langt mer flytende enn den struktureringen jeg her gjør (Barton, 2007). Ifølge Barton (2007) er «literacy a social activity and can best be described in terms of people's literacy practices which they draw upon in literacy events» (Barton, 2007, s. 34). Mennesker har altså ulike literacier som de bruker, og disse er knyttet til spesifikke domener i livet, som hjemmet, skolen, jobben eller fotballaget (Barton, 2007, s. 37). I denne oppgaven opererer jeg med to hoveddomener: skoledomenet og fotballdomenet. Innenfor disse domenene benyttes altså ulike literacier. Vi har tidligere sett hvordan literacy anses som tilgangskompetanse, og i skolesammenheng handler dette blant annet om tilgang til skriftkulturen (Skaftun, 2015). Denne forståelsen legger vekt på språket, og Gee (2015) skriver at en vanlig forståelse av språk knyttes til grammatikk og korrekt bruk av ord. Han nyanserer imidlertid hva som menes med språk i en literacy-sammenheng: «What is important in communication is not speaking grammatically, but saying the 'right' thing at the 'right' time and in the 'right' place» (Gee, 2015, s. 167). Ifølge Gee (2015) er det to ting vi som mennesker må oppnå når vi handler eller snakker, og det er: (1) vi må klargjøre *hvem* vi er og (2) vi må klargjøre *hva* vi gjør (Gee, 2015, s. 168). Literacy handler dermed ikke bare om språk, men like mye om kombinasjoner av å si (skrive), gjøre, være, verdsette og tro. Det er denne kombinasjonen av faktorer som Gee (2015) omtaler som Diskurser med stor D.

For Gee (2015) er distinksjonen mellom Diskurs og diskurs (med liten d) at diskurser er språket-i-bruk eller sammenhengende biter av språk som gir mening, som samtaler, historier, argumenter osv. Diskurser, derimot, er alltid mer enn bare språket. En diskurs (med liten d) er altså bare én del av en Diskurs. I min undersøkelse er denne distinksjonen relevant fordi skoledomenet har sin(e) Diskurs(er) og fotballdomenet har sin(e) Diskurs(er). En del av analyse materialet mitt er knyttet til diskurser, altså språket-i-bruk og måter å snakke/skrive på, men jeg ønsker å se på disse i sammenheng med Diskursene som de er del av. For å gjøre dette benytter jeg meg av både observasjoner og intervju, samt egen kunnskap om fotballdomenet og skoledomenet. I praksis betyr dette at jeg ser på det elevene faktisk sier i diskursen i de litterære samtalene, hvordan de oppfører seg i øktene og hva de sier om de de gjør og sier i etterkant, i kombinasjon med min kunnskap om de verdiene og ideologiene som råder i de ulike domenene. Med bakgrunn i dette gjør jeg en analyse av hvordan de ulike Diskursene og domenene påvirker elevenes deltagelse i de litterære samtalene.

Disse Diskursene og domenene er nemlig ikke adskilte enheter eller tette bokser med tydelige grenser (Gee, 2015). En og samme type adferd og utsagn kan registreres på mange ulike måter med utgangspunkt i en rekke ulike faktorer. I denne oppgaven er det elleve fotballgutter og lagkompiser som befinner seg i samme norskklasserom, og vi kan se for oss at adferd og literacy som innfrir lærerens forventninger og sammenfaller med «kravene» til skoledomenet, likevel kan bli «feil» literacy å benytte seg av hos lagkompisene. Hva er det da som påvirker denne registreringen og forståelsen av Diskurser? Ifølge Gee (2015) tilegner alle mennesker seg en første Diskurs i livet i møtet med det han omtaler som den primære sosialiseringsenheten barnet møter tidlig i livet. Dette kaller Gee for «primærDiskursen». Det er denne som gir oss vår første og ofte varige selvfølelse, og som danner grunnlaget for «hverdagsspråket» vårt (Gee, 2015, s. 173). PrimærDiskursen kan endre seg i løpet av et liv, men for de fleste blir den med

gjennom livet og danner det Gee (2015) omtaler som «livsverdenDiskurs», og det er altså måten vi bruker språk, føler, tenker, handler og samhandler osv. som «hverdagsmennesker» (Gee, 2015). Alle Diskursene vi tilegner oss senere i livet hører til en mer offentlig «sfære» og Gee (2015) omtaler disse som «sekundærDiskurser». Skoledomenet og fotballdomenet er sekundærDiskurser. Gee (2015) understreker at det er komplekse sammenhenger mellom menneskers primærDiskurs og sekundærDiskursene de tilegner seg. Ofte kan denne prosessen bestå i motstand, opposisjon og dominans på den ene siden, eller allianser og medvirkning, blant ulike Diskurser vi inngår i (Gee, 2015, s. 175)

Selv om Barton (2007) er tydelig på at vi ikke ønsker en lukket klassifisering av ulike literacier, mener han likevel at det kan være nyttig å identifisere noen ulike literacy-kategorier. I rekken av kategorier han tilbyr velger jeg å ta for meg et par. Den ene er Bartons (2007) egen distinksjon mellom *imposed literacy* (påtvunget) og *self-generated literacy* (selvgenerert). En annen liknende distinksjon er mellom *dominante literacier* og *vernacular (folkelige) literacier* (Street, 1993). Dominante literacier har sitt opphav i samfunnets dominante institusjoner, for eksempel utdanningsinstitusjoner, og henger godt sammen med Bartons (2007) påtvungne literacy. Skolen er en slik påtvunget og dominant institusjon. Dette står i motsetning til selvgenererte og folkelige literacier, som har større grad av valg. Disse distinksjonene er nyttige i mitt prosjekt ettersom det er to former for literacy som møtes: Skoledomenets påtvungne literacy og fotballdomenets selvgenererte literacy. Disse kategoriene kan kobles til Gees (2000) identitetsaspekter, og da spesielt de to aspektene institusjonsidentitet (skole/elevidentiteten) og affinitetsidentitet (interesseidentiteten knyttet til fotball). Som vi har sett tidligere i dette kapitlet må vi alltid klargjøre *hvem* vi er og *hva vi gjør* når vi snakker og handler. Viktige spørsmål i denne oppgaven er hvilke krefter som styrer *hvem* disse guttene er i norskøktene og hvorfor de *gjør* det de gjør. Gunilla Molloy (2013) gjennomførte en kasusstudie over tre år for å undersøke gutters holdninger til lesing. Hun identifiserte kjønnsdimensjonen som en viktig faktor for å forklare motstanden en del gutter i klassen ytret både eksplisitt og implisitt mot lesing av skjønnlitteratur (Molloy, 2013, s. 38). Molloy (2013) er opptatt av at en måte for menn å konstruere «mannlighet» eller en maskulinitetsidentitet er gjennom å ta avstand fra det kvinnelige og feminine. I et klasserom der jenter viser interesse for å lese skjønnlitteratur blir det derfor viktig for en del gutter å ta avstand fra det samme, nettopp for å markere egen maskulinitet (Molloy, 2013). Kjønnsdimensjonen forsvinner i stor grad i mitt prosjekt ettersom elevgruppen består av elleve gutter, men jeg mener at avstandsmarkering som identitetskonstruerende funksjon også er i spill i klasserommet jeg har observert. Det er ikke utenkelig at kjønnsidentitet er en del av dette komplekse bildet, men først og fremst observerer jeg konflikten mellom institusjonsidentiteten (skoleelev) og affinitetsidentiteten (fotballspiller) (Gee, 2000). I både observasjoner og informantintervju kommer det fram at for mange av guttene i rommet er skolen og norsktime noe nytteløst, som først og fremst står i veien for det å bli en god fotballspiller. Ved å markere avstand til norskfaget og skolen, befester de dermed sin identitet som fotballspillere. For noen av informantene fremstår det å engasjere seg i norsktime implisitt som en anerkjennelse av skolegang som viktig i eget liv, og hvordan kan det være det når det er fotballspiller man skal bli?

### 2.3.2 Investering og kulturell kapital

Dette spørsmålet er viktig for oppgaven: Kan norskfaget og arbeid med skjønnlitteratur være viktig i eget liv dersom fotballspilleridentiteten er det aller viktigste identitetsaspektet ditt? Nettopp fordi det ikke er tette skott mellom Diskurser, literacier og domener søker dette prosjektet å undersøke om dette er noe som kan utnyttes i litteraturredidaktikken. I Pennes (2012) beskrivelser av læreres «omsorgsdiskurs» har begrepet «umotiverte lesere» blitt brukt. Omsorgsdiskursen kan dermed ses på som en måte å «motivere» disse. Jeg vil i denne siste delen av teorikapittelet ta oss vekk fra motivasjonsbegrepet, og introdusere Nortons (2013) investeringsteori som en alternativ tilnærming til elevenes engasjement i litteraturundervisningen.

Norton (2013) tar utgangspunkt i Bourdieus teorier om "kulturell kapital» i sin investeringsteori, som er knyttet til andrespråklæring (Bourdieu & Thompson, 1991). Kulturell kapital dreier seg i denne sammenhengen om kunnskap og tankemoduser som kjennetegner ulike klasser og grupper i relasjon til spesifikke sosiale domener (Norton, 2013, s. 81). Ifølge Bourdieu (1991) er det noen former for kulturell kapital som har høyere vekslingsverdi i møte med sosiale domener som verdsetter enkelte former for kunnskap og tanke mer enn andre (Bourdieu & Thompson, 1991). I dette prosjektet viser intervjuene at kulturell kapital i fotballgarderoben oppfattes å ha liten verdi i norskklasserommet, og det er altså denne tankegangen dette prosjektet ønsker å utfordre. Kan elevenes kulturelle kapital, deres kunnskap og tankemåter relatert til fotballspilleridentiteten veksles inn som gangbar valuta i norsktimene? Kan denne kapitalen til og med veksles begge veier? Kan kunnskap og tankemåter som utvikles ved å «investere» i norsktimene føre til utvikling i fotballspilleridentiteten? Norton (2013) presiserer at investeringsbegrepet ikke må leses som det samme som ytre, instrumentell motivasjon. Derimot dreier investeringsbegrepet her om at eleven har en kompleks sosial historikk og mange ulike ønsker, og at en investering i læring først og fremst handler om elevens egen identitet, en identitet som er i konstant endring gjennom tid og rom (Norton, 2013, s. 81). Nortons (2013) investeringsteori er først og fremst knyttet til språkinnlæring, men Angelil-Carter (1997) nyanserer investeringsbegrepet til å gjelde investering i literacier og/eller Diskurser (Angeli-Carter, 1997, s. 268). Denne nyanseringen bidrar dermed til at investeringsteorien, etter min mening, er anvendbar også i dette prosjektet, med bakgrunn i læreplanens literacytilnærming.

Det er spesielt to begreper fra Norton (2013) som jeg anser som sentrale for min problemstilling: forestilte identiteter og forestilte fellesskap. Norton (2013) definerer identitet som den måten et menneske forstår sitt forhold til verden, hvordan dette forholdet konstrueres gjennom tid og rom, og hvordan personen forstår sine fremtidsmuligheter (Norton, 2013, s. 17). Viktig i identitetssynet til Norton er teorien om at identiteter ikke bare er gitt av sosiale strukturer eller tildelt av andre, men de er også «negotiated by agents who wish to position themselves» (Norton, 2013, s. 18). Det er et slikt syn på identitet Norton (2013) kobler til investering i læring. Hun mener investering er en bedre måte å forstå elevens variable motiv for å engasjere seg i sosial interaksjon og ulike samfunnspraksiser, som for eksempel utdanning. Dersom elever investerer i praksisen dreier det seg om at de har en forståelse for at det vil bidra til at de tilegner seg en rekke både symbolske ressurser (språk, utdanning, vennskap) og materielle ressurser (penger osv.) som igjen vil øke deres kulturelle kapital og sosiale makt (Bourdieu & Thompson, 1991; Norton, 2013). Kulturell kapital er situert, hvilket betyr at den har ulik verdi i ulike sosiale settinger (Bourdieu & Thompson, 1991). Informantene i

dette prosjektet ser fotballidentiteten sin som den viktigste. Det er fotballspråket, fotballutdanningen og relasjonene i idretten som er de symbolske ressursene, og suksess som fotballspiller gir potensielt penger og jobb, som igjen gir status og kulturell kapital. Fotballens posisjon i samfunnet er sterk, og allerede har disse guttene erfart at det å spille for en toppklubb gir kulturell kapital i mange av de sosiale settingene de er en del av. Guttene i prosjektet investerer tungt i fotballæringen sin, fordi de har en tydelig tanke om hva det vil si å være fotballspiller og en framtidig del av dette fellesskapet. Det er her Nortons (2013) forestilte identiteter og forestilte fellesskap dukker opp som en relevant knagg å hekte dette prosjektet på. Disse formene for identitet handler ikke bare om konkrete sosiale fellesskap, men også individets innbilning om hvilken identitet og hvilke fellesskap vedkommende tilhører og ønsker å tilhøre (Norton, 2013, s. 22). Dersom disse guttene har muligheten til å investere i læring som kan bidra til at de tilegner seg den forestilte identiteten som fotballspiller og blir en del av det forestilte fellesskapet i fotballmiljøet, også i framtiden, vil de kanskje være villig til å gjøre det, selv om det skjer i norsktimene. Det er det jeg nå skal undersøke.



## 3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for forskningens design, metodiske valg, etiske hensyn og verktøyet jeg har brukt i analysen.

### 3.1 Forskningsdesign

Som design for min studie har jeg valgt en kvalitativ casestudie. Tjora skriver at en av de store utfordringene ved forskning generelt handler om hvordan man skal avgrense det empiriske arbeidet, og innen kvalitativ forskning arbeider man som regel i «dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter» (Tjora, 2021, s. 47). Casestudie er en svært utbredt måte å avgrense det empiriske arbeidet. I en casestudie er det snakk om å benytte en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2021). Casestudien er altså en studie avgrenset i tid og rom, og der konteksten er sentral (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018). Tjora (2021) skriver at avgrensningen må være godt begrunnet for å kunne generalisere funnene i undersøkelsen. Jeg vil i det følgende forsøke å gjøre rede for mine begrunnelser for avgrensningen jeg har gjort.

#### 3.1.1 Valg av klasse

Utgangspunktet for casestudien har vært å se hvordan ulike identiteter, Diskurser og maktstrukturer påvirker elevers, og da spesielt gutters, leseengasjement, investering i litterære samtaler og utvikling av litterær kompetanse. Med utgangspunkt i påstanden om at affinitetsidentitet ser ut til å påvirke hvordan elever møter skolens tekstkultur (Penne, 2012), ønsket jeg i dette prosjektet å se på konflikt og dialog i møtet mellom skoledomenet og fotballdomenet. I valg av klasse ble derfor et helt sentralt poeng å finne en norskklasser der en stor andel av guttene spilte fotball på et slikt nivå at fotballspiller var en viktig del av deres affinitetsidentitet. På grunn av dette ble det naturlig å se til videregående skole og studieretning toppidrett, på skoler der fotball var representert som en av idrettene. Dermed endte jeg opp med en ren fotballklasse på en videregående skole som samarbeider med den lokale toppfotballklubben. Det innebærer at klassen jeg har fulgt består av elleve gutter som alle er del av denne klubbens toppfotballakademi og går førsteåret på videregående.

Deler av undervisningen foregår i skolens lokaler og deler på klubbens stadion, i forbindelse med gjennomføring av treningsøkter på dagtid. For prosjektet er dette å anse som en fordel da fotballdomenet og skoledomenet hele tiden er i berøring med hverandre. Elevenes ulike identitetsaspekter (Gee, 2000), med både forestilte fellesskap og forestilte identiteter som fotballspillere (Norton, 2013), er hele tiden i spill og kan kollidere med skolens Diskurser. Dette gir en interessant kontekst for å kunne undersøke hvordan disse diskursive maktstrukturene påvirker elevenes deltagelse i norsktimene.

En siste avgjørende faktor for at valget falt på følgende klasse var at læreren deres var svært positiv til å være med på prosjektet, og uttrykte selv nysgjerrighet knyttet til hvilke muligheter som kan finnes i en annerledes tilnærming til legitimering av

litteraturredidaktikk. I tillegg til dette var også trenere og ledere i elevenes fotballklubb positive og nysgjerrige på prosjektet, også fra et fotballmessig ståsted. Det bidro blant annet til at en av klubbens trenere deltok i noen av norskøktene og de litterære samtalene, som representant for fotballdomenet. Dette for å kunne se om hans tilstedeværelse påvirket elevenes lesing og engasjement i de litterære samtalene på noen måte. Nysgjerrigheten og villigheten fra lærer og trener gjorde innhenting av empiri i form av lydopptak, observasjon og intervju til en svært smidig prosess.

### 3.1.2 Begrunnelse for valg av verk

I valg av tekst vektla jeg at opplegget i størst mulig grad skulle ligne på noe læreren ville gjennomført uavhengig av mitt prosjekt. Tekstvalget skulle kunne vært gjort av læreren selv, også for å ivareta lærerens engasjement i undervisningen og det å kjenne seg komfortabel i gjennomføringen. Derfor var det naturlig at hun skulle få komme med innspill til romaner hun hadde erfaring med og/eller kunne tenke seg å bruke i egen undervisning. Hun kom derfor med forslag til flere ulike verk som kunne være aktuelle og som passet inn i måten hun ville strukturere årshjulet for norskfaget. Bøkene hun foreslo var også knyttet til et annet praktisk hensyn: Tilgang på klassesett. I timene hørte elevene på lydbok, men fysiske eksemplarer sikrer at elever som av ulike årsaker ikke deltok i alle øktene, kunne holde tritt gjennom lesing på egenhånd. Med utgangspunkt i disse faktorene falt valget på Helga Flatlands roman *Bli hvis du kan, reis hvis du må*. Boken var Flatlands romandebut og ble utgitt på Aschehoug i 2010. Boken er på 170 sider og består av fire ulike fortellerstemmer. En av informantene i dette prosjektet omtaler boken som en krevende og «teknisk roman» på grunn av romanens firedelte struktur. En annen faktor som oppleves som krevende er at flere av fortellerstemmene er vanskelig for elevene å relatere seg til. Dette vil jeg holde fast i som et metodologisk relevant poeng.

Det er relevant fordi omsorgsdiskursen i litteraturredidaktikken (Penne, 2012) handler om å blant annet tilby elevene litteratur som de lett kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med. Åsmund Hennig (2020) har gjort mye forskning på litterære samtaler og tar til orde for at det er svært viktig at elevene får mulighet til å velge tekster selv. Han er opptatt av det «didaktiske potensialet som lesing av og samtaler om elevers selvvalgte tekster gir» (Hennig, 2020, s. 139). Dette begrunnes med forskning som viser at vi leser mer engasjert tekster vi har valgt selv (Hennig, 2020). Tekster som har ungdommer som intenderte lesere tilbyr estetiske erfaringer «bestående av blant annet spenning, identifikasjonsmuligheter, refleksjonsaktiverende problemstillinger samt tydelige gjenkjennelige motiver og struktur» (Hennig, 2020, s. 139). Forskningen til Hennig (2020) har som mål å se hvordan det å lese tekster man selv har valgt og som har en sterk mimetisk komponent, altså gjenkjennelsesfaktor, bidrar til engasjement i litterære samtaler. Den ser også på hvordan dette engasjementet kan være med på å utvikle litterær kompetanse hos elevene. I dette prosjektet vil jeg imidlertid vektlegge en annen tilnærming til utviklingen av litterær kompetanse, som dreier seg om hvordan elever kan aktivere sine ressurser i møte med tekster som de ikke umiddelbart er motivert for eller kan knytte til egen erfaringsverden.



Dersom jeg i dette prosjektet hadde latt elevene velge en ungdomsroman tett opp til deres liv som fotballspillere, så ville antagelig elevene vært mer motivert for lesingen. De litterære samtaler hadde antagelig vært preget av engasjement, og vi hadde kanskje sett eksempler på at elevene utviser og utvikler litterær kompetanse. Fordi både tematikken i boka og de litterære samtaler hadde vært såpass tett på fotballdomenet og fotballdiskurser, som vi vet at disse guttene behersker på høyt nivå, ville det imidlertid vært mer krevende å observere hvorvidt det er litterær kompetanse i møte med teksten de viser fram eller fotballkompetanse som utgir seg for å være litterær kompetanse. I dette prosjektet ønsker jeg som kjent å se nærmere på hva som skjer når norskfaglige diskurser og fotballdiskurser kolliderer. Derfor er det et relevant poeng å velge litteratur som ikke umiddelbart byr på gjenkjennelse for elevene. Først da kan vi kanskje observere hvordan de aktiverer eksisterende ressurser for å håndtere møtet med en krevende tekst og den påfølgende litterære samtalen. Valg av tekst blir dermed et slags forsøk på å «isolere» romanen fra fotballen.

En annen tilnærming til mitt valg av verk finner vi hos Martin Blok Johansen (2019). Han tar til orde for at en litteraturdidaktikk fundert i en omsorgsdiskurs som søker å forenkle møtet med litteraturen er velment, men representerer en «pessimistisk elevantropologi» (Blok Johansen, 2019, s. 174). Pedagogikken fylles med ønsket om å «ledsage, fasilitere, veilede og støtte barnet» for at elevene skal lære lettere og raskere (Blok Johansen, 2019). Dermed etterlates svært liten plass til å utfordre, forstyrre og forholde seg til utdannelsens mange dilemmaer, vanskeligheter og paradokser (Blok Johansen, 2019, s. 175). Dette minner om Biestas (2014) subjektiveringsområde av utdanningen, med sin frigjøring og løsrivelse fra etablerte institusjoner og verdensanskuelser. Ifølge Blok Johansen (2019) er det nettopp nedsmelting av etablerte horisonter krevende litterære tekster kan by på. Det er nærliggende å se hans syn i sammenheng med Blaus (2003) performative literacy. Blau (2003) beskriver som vi vet en litterær kompetanse som innebærer at den kompetente leser har visse karaktertrekk. Disse gjør leseren i stand til å håndtere det uforståelige. Slik jeg forstår Hennig (2020) argumenterer han for at arbeid med selvvalgte tekster er en måte å trene opp den litterære kompetansen til framtidige møter med mer og mer kompleks litteratur. For Blok Johansen (2019) er det imidlertid nettopp det å møte slike vanskelige, «abstruse» eller «uforståelige», tekster, som gjør elevene i stand til å utvikle den kompetansen de trenger for å håndtere nettopp disse. Det er også med bakgrunn i en slik inngang til litterær kompetanse at valget falt på en såpass komplisert og kompleks roman som Flatlands.

### 3.1.3 Tematiske innganger til lesing: «lojal» og «uredd»

En interessant måte å koble leseprosjektet, romanen og det norskfaglige domenet med fotballdomenet var å se de karaktertrekkene/mentale ferdighetene som kreves for å utvikle seg som fotballspiller i sammenheng med Blaus (2003) syv karaktertrekk for performative literacy og litterær kompetanse. Elevene i dette prosjektet tilhører som vi vet samme fotballklubb. Denne klubben har som en del av sin akademiutdanning det de omtaler som en «mental ellever» knyttet til prestasjonsmentalitet. Denne består av elleve nøkkelord som klubben har som mål å utvikle hos de unge spillerne, og disse egenskapene skal helst bli mentale karaktertrekk hos spillere som har vært gjennom klubbens akademiøp. Den mentale elleveren består av følgende ord: uredd, jordnær,

folkelig, vinnermentalitet, utviklingsorientert, lojal, angrepsvillig, samhandling, god under press, fotballklok og tålmodig.

Etter å ha lest romanen flere ganger og diskutert med både lærer og trenersteam, var det tydelig at to viktige tematiske motiver gikk igjen i alle bokas fire fortellerstemmer. Disse temaene viste seg også å være to av ordene i klubbens mentale ellever. Disse to ordene var: lojal og uredd (frykt). I klubbens beskrivelse av disse to ordene og hva de innebærer for en fotballspiller i klubben kan vi lese følgende:

**Lojal:** bidra, gi først så får du etterpå, ofrer seg, rolleaksept

**Uredd:** Tro på seg selv, attitude, står fram/tar plass (men/og gir alt), tør å prøve<sup>1</sup>

Bruk av disse ordene som tematiske innganger til lesingen ble en tydelig måte å forankre fotballdomenets tilknytning til romanen, uten at man «tvang» seg fram til en unaturlig sammenheng. Det er også relevant at de to ordene også kan knyttes til mange av Blaus (2003) karaktertrekk, blant annet toleranse for risiko. Læreren var også positiv til en tematisk lesing av romanen, og på den måten hadde alle aktører tilknyttet prosjektet naturlige innganger til arbeidet.

### 3.1.4 Praktisk gjennomføring, datainnsamling og utvalg av materiale

Elevene leste romanen i perioden 20/11-2022 til 6/1-2023. Klassen hørte på lydbok i fellesskap og fulgte med på teksten i hvert sitt eksemplar av boken. I løpet av perioden gjennomførte de tre litterære samtaler, der fotballtreneren var til stede på den siste av disse. Han innledet også den første økta i prosjektet med en samtale om de to begrepene «lojal» og «uredd», for å eksplisitt vise fram koblingen mellom norskfaget og fotballdomenet. Etter dette satte elevene i gang med lesingen. Hver leseøkt ble avsluttet med at elevene skrev en kort leselogg. Under vises en tabell over oppleggets struktur, samt hvilke empiriske datakilder jeg har samlet inn.

**Tabell 1: Oversikt over undervisningsopplegget**

Dato	Innhold	Empiri
9/11-2022	Introøkt <b>MED TRENER</b> Tankekart med trener om «lojal» og «uredd»	Observasjon
10/11-2022	Lærer oppsummerer lesing fra sist. Leseøkt med leselogg.	Observasjon
16/11-2022	Leseøkt	Observasjon
17/11-2022	Litterær samtale 1 (vedlegg 1)	Observasjon Lyddopptak av alle samtaler
24/11-2022	Litterær samtale 2 (etiske dilemmaer fra både roman og fotballgarderobe – vedlegg 2)	Observasjon Lyddopptak av samtaler
Seks økter mellom 25/11 – 5/1-2023	Oppsummering Leseøkt Leselogg	
6/1-2023	Litterær samtale 3 (vedlegg 3) <b>MED TRENER</b>	Observasjon Lyddopptak av samtaler

<sup>1</sup> Klubbens «mentale ellever»-dokument er ikke med som vedlegg til oppgaven av hensyn til anonymiseringen av prosjektets informanter.

Som det fremgår av tabellen over har jeg to datakilder fra selve undervisningsopplegget: observasjonsnotater og lydopptak av de litterære samtaler. Alle samtaler besto av samtaler i mindre grupper og deretter en plenumsdel der gruppene delte sine funn. Alle disse samtaler er tatt opp og transkribert. I tillegg består datamaterialet av intervju av tre av deltagerne gjennomført i etterkant av prosjektet. Her ble det også gjort lydopptak og disse ble transkribert. Disse tre datakildene danner grunnlaget for min analyse.

De tre datakildene har ulike styrker, men formålet med ulike kilder i denne sammenhengen er å danne seg et så dekkende bilde av det som skjedde i de litterære samtaler som mulig. Kombinasjonen av mine egne observasjoner, det elevene faktisk sa og gjorde i norskøktene, samt måten de beskrev, forklarte og begrunnet det de sa og gjorde i øktene i intervjuene i etterkant, bidro etter min mening til en forholdsvis god og dekkende innsikt i hva som faktisk skjedde i øktene. Dette er i tråd med behovet for å støtte seg til flere ulike empiriske kilder i kvalitativ forskning (Tjora, 2021).

### 3.1.5 Observasjonsrolle

For oppgavens transparens er det nødvendig å redegjøre for min rolle som observatør, da denne utviklet seg i løpet av prosjektet. Jeg observerte alle de litterære samtaler som ble gjennomført, og var i tillegg til stede på de aller fleste leseøktene.

Mitt første møte med klassen var i forbindelse med innhenting av samtykke fra deltagerne. Dette møtet skjedde i etterkant av en treningsøkt, der trenerne for gruppa hadde lagt til rette for at jeg skulle få møte elevene. I det første møtet med elevene forstår jeg hvor kompleks en observatørrolle kan være, og hvordan min tilstedeværelse kan påvirke det jeg observerer. Dette skal få innvirkning på min rolle som observatør og de refleksjonene jeg gjør meg. I dette møtet blir det tydelig for elevene/spillerne at jeg har bakgrunn fra fotballen. Jeg kjenner guttenes trenere og har en ganske avslappet dialog med disse, synlig for elevene. I tillegg skal det etter hvert komme fram at flere av guttene har lest bøker jeg har skrevet. Jeg er med andre ord ikke et fremmed fjes. Dette får konsekvenser for prosjektet, og for ordens skyld vil jeg forsøke å definere hva slags observatørrolle jeg faktisk har hatt, for å forstå hva disse konsekvensene kan være.

Tjora (2021) foreslår en tredeling av ulike roller under observasjonsforskning: Fullstendig deltaker, fullstendig observatør og interaktiv observasjon (Tjora, 2021, s. 71). I dette prosjektet gjennomfører jeg en interaktiv observasjon. Ifølge Tjora (2021) er det i forbindelse med interaktiv observasjon svært viktig med en beskrivelse av hvordan ulike former for interaksjon konkret har oppstått, som en del av metoderedegjørelsen. Jeg vil i det følgende gi eksempler på ulike former for interaksjon mellom observatør (meg) og deltagerne i dette prosjektet. Først vil jeg imidlertid reflektere litt rundt min egen rolle og posisjon i gruppa som observatør.

Som nevnt innså jeg kjapt at min tilstedeværelse i klasserommet kunne ha påvirkning på elevene. Jeg var ingen nøytral observatør, jeg var like mye en fotballfyr. Dette kan ha betydning for elevenes adferd i øktene. Hvem var det egentlig elevene så da jeg satt der i klasserommet og noterte? Dette kan selvfølgelig problematiseres, men i min egen refleksjon kom jeg til at det var ganske uproblematisk, for ikke å si en mulig styrke i prosjektet. Med tanke på problemstillingen som knytter seg til hvordan elevens

affinitetsidentitet påvirker adferd i timene, kan man kanskje si at min fotballbakgrunn bidro til å knytte fotballDiskurser og norskfaglige Diskurser enda tettere sammen. I så måte kunne man kanskje tenke seg at min tilstedeværelse, i likhet med treneren og lagkompisene, bidro til at fotballDiskurser var enda tydeligere til stede, og at min kombinerte rolle som forsker, norskdidaktiker og fotballfyr bidro til diskurskollisjonene som pågikk i rommet.

Interaksjonene mellom meg og deltakerne besto for det meste av disse fem typene:

**1. Småprat i forkant av timene:** Elevene og jeg snakket gjerne om fotballkamper som var spilt i løpet av helga, treningsøkter og generell fotballprat mens klasserommet etter hvert ble fylt av alle elevene. Dette forekom i hver eneste økt jeg deltok på.

**2. Samtaler mellom trener og meg:** Smalltalk i de øktene der trener var til stede.

**3. Samtaler mellom lærer og meg:** Synlig for elevene, om opplegget som ble gjennomført mens vi holdt på.

**4. Små samtaler underveis i de litterære gruppesamtalene:** Jeg gikk rundt og observerte, og noen ganger stilte jeg oppfølgings spørsmål til elevene.

**5. Litterær samtale nummer to:** Her var fokus etiske dilemmaer fra boken og beslektede dilemmaer fra fotballdomenet. Jeg presenterte dilemmaene og styrte plenumsdelen der gruppene la fram sine diskusjoner og konklusjoner.

Det siste punktet er kanskje det mest problematiske i undersøkelsen, da jeg tok en langt mer aktiv rolle og fungerte som en slags ekstra lærer i gruppa. Jeg diskuterte dette både med veileder og med lærer, men vi kom fram til at min tilstedeværelse uansett hadde en effekt på gruppa og at det å styre denne samtalen ikke ville påvirke resultatene og observasjonene i noen større grad enn det jeg allerede gjorde i form av å være med i øktene som observatør på sidelinjen.

## 3.2 Intervju

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for valg av informanter, i tillegg til noen refleksjoner knyttet til min tilnærming til intervjuet som en form for kunnskapskonstruksjon.

### 3.2.1 Valg av informanter

I elevgruppen som jeg observerte var det et forholdsvis stort spenn i engasjement i de litterære samtalene og tilsynelatende i forståelsen av teksten. Med utgangspunkt i observasjonene mine og de transkriberte lydopptakene av de litterære samtalene dannet jeg meg et inntrykk av hvilke elever jeg ønsket å snakke mer med. Ifølge Tjora (2021) er hovedregelen for valg av informanter til kvalitative intervjustudier at man «velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2021, s. 145). Det er dette Tjora (2021) kaller et strategisk utvalg. Jeg landet på at jeg ønsket tre ulike elevtyper som jeg definerte med

utgangspunkt i nettopp observasjonene og lydopptakene, samt diskusjon med lærer og veileder for dette prosjektet. Felles for alle tre var at de definerer seg som umotiverte lesere. Jeg rekrutterte derfor en informant, «Henrik», som kan defineres som en meget motvillig leser, som eksplisitt gir uttrykk for at han føler seg utilpass på studiespesialisering, men som har valgt denne studieretningen fordi det løser den fotballmessige logistikken mye enklere. Dette fordi samarbeidet mellom den videregående skolen og fotballakademiet er formalisert med utgangspunkt i studiespesialisering. Denne informanten ble rekruttert til dybdeintervjuet med bakgrunn i nettopp denne motstanden, fordi man kan anta at han faller inn i den elevgruppen som definerer lesing som bortkastet tid jf. PISA-undersøkelsen. Dette gir han da også uttrykk for i intervjuet.

Den andre informanten, «Jonas», vil jeg også definere som en motvillig leser, men sammenlignet med den første informanten langt mer engasjert i de litterære samtale. Denne eleven har et negativt forhold til lesing, men er likevel mye mer ambivalent med tanke på lesingens nytteverdi. Eleven er også en ledertype i gruppa og har en sterk posisjon i hierarkiet. Derfor var det interessant å høre hvilke refleksjoner han gjorde seg med tanke på fotballens plass i norskklasserommet, og hvordan det påvirket ham at disse ulike Diskursene både kolliderte og samhandlet i leseprosjektet.

Den siste informanten, «Sondre» er også, etter eget utsagn, en ikke-leser. Denne eleven er imidlertid desidert øverst i klassens hierarki, med bakgrunn i sin status som fotballspiller. På grunn av dette var han ikke til stede på alle norskkøktene, da han er en del av klubbens profesjonelle a-lag. Likevel var han en av de elevene som engasjerte seg mest i de litterære samtale, og viste prov på å inneha mange av Blaus (2003) karaktertrekk for kompetente lesere. Her var det med andre ord en mulighet for å undersøke hvilke koblinger som fantes mellom elevens affinitetsidentitet og egenskaper han bruker i fotballDiskursene han tar del i og måten han aktiverer seg i norskfaget, tross lav motivasjon for lesing.

I sum var min tanke at disse tre elevene representerte ulike kategorier i elevgruppen, som dermed kunne snakke om Diskurskollisjonene i leseprosjektet fra ulikt ståsted. På den måten ville de gi ulike innfallsvinkler, som igjen ga et mer dekkende bilde av situasjonen, samt mulighetene prosjektets litteraturdidaktiske tilnærming bærer i seg.

### 3.2.2 Samtale som kollektiv meningsskapning

Jeg benyttet meg av det jeg vil omtale som semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju søker å «[...] innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I min gjennomføring av intervjuene har strukturen blitt til som en slags hybrid mellom dybdeintervjuet og det fokuserte intervjuet (Tjora, 2021). Jeg har tatt utgangspunkt i en intervjuguide med mer generelle spørsmål rundt lesing, fotball og hvordan elevene forholder seg til disse ulike diskursene, samtidig som observasjoner og samtalesekvenser fra de litterære samtale

har gitt muligheten til å grave litt dypere i elevenes egne refleksjoner knyttet til literacyhendelser i løpet av leseprosjektet. På grunn av tilgang til informantene ble intervjuene gjennomført en liten stund etter at den siste litterære samtalen ble gjennomført. Dette kan selvfølgelig ha påvirket elevenes refleksjoner og deres minne av situasjonene. Hvorfor jeg ikke velger å problematisere dette i noen særlig grad, har sin forklaring i synet på intervjuet som kollektiv meningsskapning som jeg legger til grunn for samtalene med informantene.

Et tradisjonelt syn på intervjuet dreier seg ofte om forskerens ambisjon om å være mest mulig nøytral både i situasjonen, men også i spørsmålsstillingen. Dette for å luke vekk all fare for mulig kontaminering av kunnskapsobjektet, i dette tilfellet informanten, med forskerens egne tanker, verdier og ideologier. Et slikt kunnskapssyn innebærer at informanter ses «as passive vessels of answers for experiential questions» (Holstein & Gubrium, 1995, s. 7). Dette indikerer at informanten har lagret ferdigproduserte sett med kunnskap, ideer og refleksjoner som bare skal løftes og lokkes til overflaten av intervjuerens nøytrale og objektive spørsmål. I samtalene/intervjuene med informantene har jeg lagt et mer aktivt intervjusyn til grunn, med utgangspunkt i at forskerens spørsmålsstillinger aldri vil bli helt nøytrale og objektive, og at informantens meninger og refleksjoner blir til i samspillet mellom spørsmål, informant og intervjuer. Jeg er altså en part i elevenes kunnskapskonstruksjon, fokuset jeg velger for intervjuet har mye å si for hva informantene produserer av kunnskap, meninger og refleksjoner, uavhengig av hvor «nøytralt» jeg forsøker å forme spørsmålene. "The focus and emerging data of the research project provide orientation and framing resources for developing both the subject and his or her responses." (Holstein & Gubrium, 1995, s. 14). Observasjonene, innholdet i de litterære samtalene og min tolkning av disse former altså mine innganger og min spørsmålsstilling, og derigjennom blir også informantene påvirket av de perspektivene jeg legger til grunn for samtalen. Jeg anser denne tilnærmingen til intervjuene og samtalene som relevant, fordi i spørsmålet om utviklingen av litteraturdidaktikk pågår meningsskapningen i et samspill mellom lærer og elev. Det har vi sett blant annet gjennom hvordan læreres argumentasjon for arbeid med skjønnlitteratur påvirkes i møte med umotiverte elever (les: omsorgsdiskurs (Penne, 2012)). I denne sammenhengen betyr det at samspillet mellom informanten og forskeren inviterer til å utforske problemstillingen aktivt i samspill, og dette samspillet kan igjen åpne for nye innfallsvinkler til litteraturdidaktikkens *hvorfor*.

### 3.3 Forskningsetikk

Masterprosjektet er godkjent av NSD, og alle elevene i klassen (samt foresatte) har signert et informert samtykke. I analysen har jeg anonymisert både de tre informantene og øvrige elever som deltar i samtalesekvensene jeg har brukt ved hjelp av pseudonym.

En del av de andre etiske hensynene i dette forskningsprosjektet gjøres rede for i øvrige deler av metodekapittelet, spesielt det som gjelder min rolle som observatør, forskningen som kunnskapskonstruksjon i intervjusituasjonen og risikoen for å lete etter bekræftelse på egne antagelser. Den siste problemstillingen er en viktig del av oppgavens analyseverktøy, som har som hensikt å redusere risikoen for at forskeren bare ser det hen vil se i materialet.

## 3.4 Analyseverktøy

### 3.4.1 Analysens forsøk på fremmedgjøring fra egne hverdagsteorier

Et viktig spørsmål i analysen er hvordan funnene kan regnes som vitenskapelig legitimert (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). I denne sammenheng er det svært viktig med en transparent refleksjon knyttet til egen forskerrolle, ikke bare i forbindelse med datainnsamlingen, men vel så mye i bearbeidningen av empirien og analysen av denne. Denne oppgaven begynte med min personlige inngang til dette prosjektet, både som barne- og ungdomsbokforfatter som forsøker å nå unge guttelesere, men også som tidligere fotballspiller. Det er med andre ord ikke til å unngå at jeg har «skin in the game», og med det eksisterer også en fare for å lete etter bekreftelse på mine egne, anekdotisk funderte hverdagsteorier (Penne, 2012). Da min inngang legger seg tett opptil sosialkonstruktivistisk teori er nettopp denne problemstillingen helt sentral i forståelsen av hvorvidt analysen er gyldig. Ifølge Winther Jørgensen og Phillips (1999) er dette problemet uløselig på et filosofisk nivå, dersom man aksepterer det sosialkonstruktivistiske prinsipp:

(...) at det er et vilkår for al viden, at den er én representation af verden blandt andre mulige repræsentationer. Forskeren har altid en eller anden position i forhold til genstandsfeltet, og den position er med til at bestemme, hvad han eller hun kan se, og hvad han eller hun fremlægger som resultater. Og der findes altid andre positioner, hvorfor virkeligheden ville tage sig anderledes ud. (...) (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32)

Winther Jørgensen og Phillips (1999) mener at det er gjennom en stram anvendelse av teori og metode at man øker legitimiteten for egne funn. Ved å se verden gjennom et sett av teoretiske briller kan man til dels fremmedgjøre seg fra sin egen hverdagsforståelse, og dermed stille andre spørsmål til materialet enn de som er basert på ens egne, etablerte antagelser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Dette er imidlertid ikke uproblematisk, ettersom man aldri kan være sikker på at forskeren gjennom valg av teoretiske innganger og metodisk tilnærming frigjør seg fra disse hverdagsteoriene og ser på materialet med et kaldt og objektivt blikk.

Winther Jørgensen og Phillips (1999) beskriver det de kaller en «diskursiv strid» innen et bestemt forskningsfelt, og jeg vil løfte fram et slikt syn på denne oppgaven. I mindre grad er jeg på jakt etter en eller annen objektiv sannhet. Analysen og drøftingen, med dens teoretiske og metodiske innganger, er mer å anse som et argument i den diskursive striden om gutter og lesing, samt «striden» om det litteraturdidaktiske «hvorfor». Argumentet søker å utvide perspektivet på hvilke svar vi kan gi på et slikt grunnleggende legitimeringsspørsmål, spesielt i møte med motvillige lesere. En slik inngang står i motsetning til et positivistisk syn på vitenskap og dens jakt på objektive sannheter (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 72). Dette krever imidlertid et svært bevisst forhold hos både forsker og leser. Funnene må først og fremst leses som et argument, mer enn en objektiv sannhet. Av leseren krever det at man ikke forventer å lese seg fram til et svar med to streker under, men derimot følger oppgaven som et lengre resonnement på vei mot denne nye

argumentasjonen eller den nye innsikten. For at leseren skal settes i stand til å lese analysen på denne måten, kreves det av forskeren en refleksivitet, som innebærer et konstant blikk på egen forskningspraksis, eksisterende ideologier og hvordan disse påvirker analysen og drøftingen (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 486). Dette fordrer transparens knyttet til de valgene som blir gjort, blant annet med hensyn til analyseverktøy som benyttes, og i det følgende vil jeg gjøre rede for de teoretiske brillene jeg har valgt for analysen.

### 3.4.2 Analyseverktøyets bestanddeler og begrunnelser

Mitt analyseverktøy tar utgangspunkt i diskurspsykologien og jeg skal gjennomføre en form for diskursanalyse av de litterære samtalene, der alt av empirisk datamateriale vil bidra i analysen, også observasjoner og intervjuer.

Diskurspsykologien oppleves som en relevant inngang blant annet med bakgrunn i dens syn på «selvet» og «identitet», og dens avvisning av ideen om at folk flest har én fast identitet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg legger Jerome Bruners syn på selvet som noe spredt, til grunn for denne oppgavens definisjon: «Self is, as it were, not only inside you, but "in the world," in some sort of real world. In this sense, it is both private and public» (Bruner, 1997, s. 145). Dette henger tett sammen med Gees (2015) vektlegging av samspillet mellom ulike Diskurser i sosiale praksiser, og at dette samspillet påvirker hvordan våre ulike identiteter kommer til uttrykk i situasjonen (Gee, 2000). Her skiller diskurspsykologien seg blant annet fra diskursteorien, i den forstand at den ikke ser på Diskurser som abstrakte størrelser som skal undersøkes, men som «situerte sosiale praksiser» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 114). I de litterære samtalene jeg har observert er det ingen tvil om at elevene står i mange ulike sosiale og Diskursive praksiser på én og samme tid. De er elever, kompiser, fotballspillere, lesere og antagelig en rekke andre identiteter samtidig. Dette gjør det utfordrende å vite hvilke identiteter elevene konstruerer og hvilke Diskurser de forholder seg til, til enhver tid. Analyseverktøyet her er ment å kunne bidra til å forstå hva det er som kommer til uttrykk i de litterære samtalene, og hvorfor.

I diskursanalysen av de litterære samtalene danner Blaus (2003) syv karaktertrekk for performative literacy fundamentet i den teoretiske inngangen. Disse har jeg allerede beskrevet i detalj, men jeg velger å nevne dem her igjen:

1. Kapasitet for vedvarende fokusert oppmerksomhet
2. Vilje til å utsette avklaring
3. Vilje til å ta risiko
4. Toleranse for å mislykkes
5. Toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet
6. Intellektuell raushet
7. Metakognitiv bevissthet (Blau, 2003, s. 211)



Bakgrunnen for at jeg velger å benytte meg av disse karaktertrekkene som en del av analyseverktøyet er blant annet Blaus (2003) argumentasjon for at disse karaktertrekkene ikke bare gjør seg gjeldende innenfor litterær kompetanse, men er å regne som universelle egenskaper som individer benytter seg av innenfor mange ulike felt og Diskurser. Jeg hevder i teorikapittelet at disse karaktertrekkene sammenfaller med en del essensielle egenskaper for fotballspillere. Et sentralt utgangspunkt for problemstillingen er derfor spørsmålet om hvorvidt elever kan anvende karaktertrekk og egenskaper de har utviklet innenfor fotballDiskurser, til å ta del i litterære samtaler og dermed utvikle litterær kompetanse. Blaus (2003) karaktertrekk er en konkretisering av disse egenskapene. De litterære samtalene tar utgangspunkt i begrepene «lojal» og «uredd», som både er sentral tematikk i romanen, men også en del av elevenes mentale trening i fotballdomenet. Samtalene dreier rundt disse to begrepene, og casene elevene samtaler om er både fra romanen og lignende situasjoner fra fotballdomenet. Dette gir anledning til å se hvorvidt de tre elevene jeg ser nærmere på i analysen har ulik anvendelse av disse karaktertrekkene avhengig av hvorvidt de samtaler om spørsmål knyttet til fotballdomenet eller det norskfaglige domenet.

For å forsøke å forstå hvorfor eller hvorfor ikke elevene anvender Blaus (2003) karaktertrekk og egenskaper ulikt i de litterære samtalene benytter jeg meg av noen flere teoretiske innfallsvinkler. Den ene er Biestas (2014) tre ulike utdanningsområder: kvalifiseringsområdet, sosialiseringsområdet og subjektiveringsområdet. Gjennom intervjuene har jeg fått innsikt i elevenes forhold til utdanning og til norskfaget. Biestas (2014) tredeling er etter mitt syn en måte å forstå det skolske domenet, og i dette tilfellet norskfaglige Diskurser, på mange ulike måter. I denne oppgaven kan et spørsmål være om elever som har avskrevet skolen og norskfagets relevans for kvalifisering (yrkesdeltagelse) eller sosialisering (samfunnsdeltagelse) se at subjektiveringsområdet (løsrivelse og frigjøring fra det etablerte) likevel kan bidra til en form for relevans, tross deres opplevelse av fagets mangel på eksplisitt nytteverdi.

En annen teoretisk tilnærming ment å understøtte bruken av Blaus (2003) karaktertrekk i analysen er Diskurs-begrepet (Gee, 2015). Hvor starter en Diskurs og hvor slutter den? Hvor setter jeg grenser for hva som er hva i det jeg observerer? Dette er et utfordrende spørsmål når Diskurs-begrepet som legges til grunn nettopp bærer i seg kompleksitet og flytende overganger mellom ulike Diskurser. Likevel vil jeg foreta en overordnet og forenklet inndeling for ryddighetens skyld, men leseren må ha i bakhodet at disse avgrensningene på ingen måte representerer absolutte grenser og det er ingen tette skott mellom disse Diskursene.

Her er det greit å minne om Gees (2015) distinksjon mellom diskurser med stor og liten D. Denne distinksjonen er viktig å ha med seg i analysen, da det er nettopp det store bildet jeg forsøker å tegne opp. I analysen ser jeg på Diskurser med stor D.

Med utgangspunkt i språket i bruk (diskurser med liten d), altså det elevene sier i de litterære samtaler og i intervjuene, forsøker jeg å forstå på hvilken måte språket, og alt annet som utgjør de ulike Diskursene, påvirker posisjonene elevene tar i de litterære samtaler. For å gjøre denne inndelingen noe ryddigere, dersom det er mulig i et såpass kaotisk felt som diskursanalysen, vil jeg benytte meg av Bartons (2007) domenebegrep. Han omtaler ulike domener som skole, hjem og jobb der man bruker ulike «litteracies». Barton er imidlertid klar på at det er en flytende overgang mellom disse domene og verktøyene mennesker bruker for å navigere i dem (Barton, 2007, s. 39). Domenebegrepet til Barton ligner på Gees (2015) «Diskurs med stor D», men jeg velger her å bruke domene som overbygging i analysen. Jeg mener at i klasserommet jeg har observert er det spesielt to domener som dominerer eventuelle andre domener som også er representert: «skoledomenet» og «fotballdomenet». Innenfor de to domene eksisterer det imidlertid en rekke Diskurser, som jeg her velger å grovsortere på følgende vis:

### 1. Norskfaglige Diskurser

### 2. FotballDiskurser

FotballDiskurser finnes det mange av, også i dette norskklasserommet. LagkompisDiskurser, Trener-spiller-Diskurser og Fotballspiller-i-skolesammenheng-Diskurser, for å nevne noen. Hvordan påvirker disse fotballDiskursene elevenes engasjement og anvendelse av Blaus (2003) karaktertrekk i norskfaglige Diskurser, som for eksempel en litterær samtale?

Her vil jeg bruke Nortons investerings-begrep og teorier om forestilte identiteter og forestilte felleskap (Norton, 2013). Nortons bruk av Bourdieus lingvistiske marked (Bourdieu & Thompson, 1991) vil være underliggende i analysen, med bakgrunn i at elevenes anvendelse av sine egenskaper og karaktertrekk påvirkes av deres forståelse av dette markedet. Hos de tre informantene i dette prosjektet er det ingen tvil om at elevenes affinitetsidentitet som fotballspillere er en veldig stor del av deres forestilte identitet og forestilte felleskap. Det er derfor interessant å forsøke å se hvor i de litterære samtaler og på hvilke måter fotballDiskurser og de norskfaglige Diskurser kommer i dialog med hverandre. Da kan vi kanskje si noe om hvorvidt elevene investerer i samtalen gjennom sin bruk av Blaus (2003) karaktertrekk. Det finnes imidlertid også en annen dimensjon ved investeringsbegrepet som kan være nyttig å ha med seg inn i analysen.

Winther Jørgensen og Phillips omtaler dette som psykologisk investering (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 117). For selv om diskursanalysen vektlegger at «folks identiteter konstrueres gjennom posisjonering innenfor diskurser» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 117), kan vi ikke gjennom diskursanalysen si nøyaktig *hvorfor* folk investerer i én diskurs og ikke i en annen. Michael Billig (1997)

kombinerer psykoanalyse og diskurspsykologisk analyse til et verktøy for å forstå hvorfor individer tar de diskursive posisjonene, eller investerer, som de gjør. Billig (1997) tar til orde for at psykoanalysen og diskursanalysen kan kobles sammen ved hjelp av begrepet «det dialogiske ubevisste» (Billig, 1997). Dette er relevant fordi elevenes argumentasjon for hvorfor eller hvorfor ikke de «investerer» i de litterære samtaler kan holdes skjult for forskeren, kanskje til og med for elevene selv. Valgene deres eksisterer i det ubevisste, og Billig (1997) hevder at det ubevisste skapes gjennom dialog med og i den sosiale verden. Et viktig poeng å ha med seg fra Billigs (1997) teorier er følgende: "It will be suggested that matters are not quite so simple, especially if one takes seriously the notion that conversational interaction is not only a mode of expression, but is also a mode of repression." (Billig, 1997, s. 140).

Billig hevder altså at de sosiale rammene, de ulike sosiale praksisene, ikke bare påvirker hva vi sier, men også det vi *ikke* sier. Hvordan observere det som ikke sies? Hvordan se hva som påvirker valgene til den som ytrer seg eller ikke? I dette prosjektet kan vi til dels observere forskjeller i elevers investering i norskfaglige Diskurser og fotballDiskurser nettopp fordi mange av samtaler har liknende caser relatert enten til romanen eller fotballdomenet. Det gir oss muligheten til å se om det er forskjell i elevenes bruk av Blaus (2003) karaktertrekk avhengig av hvilke Diskurser som dominerer i samtalen, og dermed kan vi kanskje si noe om når de undertrykker disse egenskapene og hvilke faktorer som kan ha påvirket elevenes ubevisste eller bevisste valg om å investere i samtalen. Nortons (2013) kobling mellom investering i læring og forestilte identiteter/forestilte fellesskap er derfor et svært nyttig verktøy til å kartlegge hvordan ulike Diskurser er representert til enhver tid i klasserommet og hvordan de påvirker de litterære samtaler.



## 4 Analyse

### 4.1 Kort oversikt over analysen

I analysen som følger vil jeg se nærmere på de tre informantene jeg har intervjuet fra klassen. Gjennom utsagn fra intervjuene, observasjoner i øktene og transkriberte lydopptak fra de litterære samtaler skal vi se på hvordan norskfaglige Diskurser og fotballDiskurser virker sammen i de litterære samtaler, og hvordan de påvirker elevenes deltagelse i øktene. Først vil jeg se på «Henrik», deretter «Jonas» og til slutt «Sondre». Alle disse tre definerer seg selv som ikke-lesere, men har likevel ganske ulike strategier i norskklasserommet.

#### 4.1.1 Kort om romanen

For di analysen i denne oppgaven ikke er særlig opptatt av elevenes analytiske lesning av Flatlands roman, kommer jeg her ikke til å gi verken en inngående analyse eller handlingsreferat av boka. Jeg vil imidlertid kort gjøre rede for romanens struktur og noen nøkkelpunkter knyttet til den tematiske inngangen til prosjektet: «lojal» og «uredd».

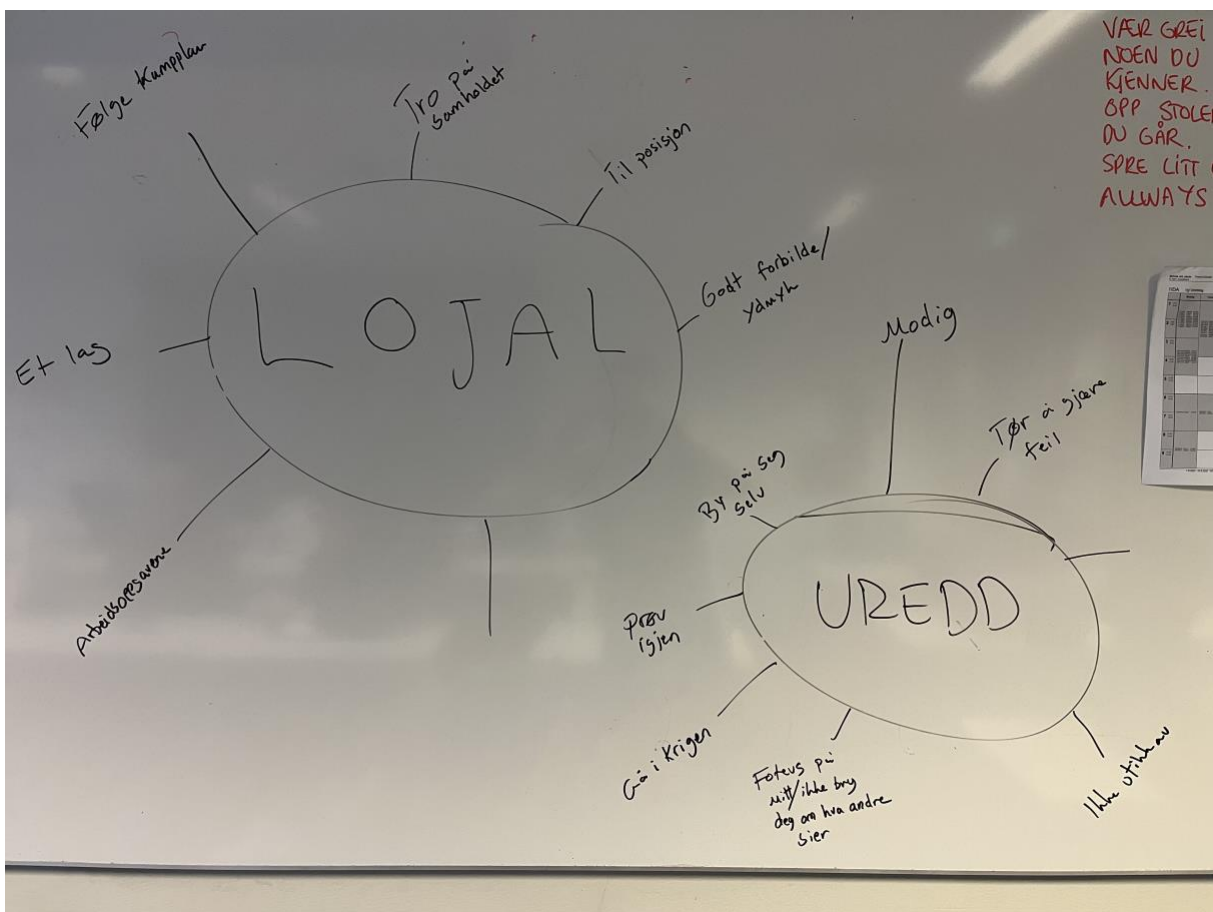
Den overordnede historien i romanen dreier seg om tre gutter fra ei lita bygd i Norge som dør som soldater i Afghanistan. To av fortellerstemmene hører til to av guttene som dør, og her skildres oppveksten til Tarjei og Trygve. De to andre fortellerstemmene er moren til Tarjei, Karin, og Jon Olav er far til Sigurd, som får et sammenbrudd når Trygve dør.

De fire fortellerstemmene skildrer ulike perspektiv, som hver for seg representerer en egen historie, men som også sammen danner et mer helhetlig bilde. Hendelser og beskrivelser fra én fortellerstemme, bidrar til å belyse noe som kanskje var litt uklart i en annen. På denne måten vokser historien hele tiden, men det bidrar også til at det er en kompleks roman spekket med intertekstualitet, der det ikke alltid er like lett å forstå hva som skjer.

De tematiske inngangene til lesingen og de litterære samtaler, «lojal» og «uredd», fokuserer i stor grad på ulike lojalitetskonflikter i de fire ulike delene av romanen, og ser på hvordan lojalitet og frykt kan henge sammen. Dette kan blant annet eksemplifiseres gjennom Tarjeis relasjon til faren sin, som vi forstår er ganske problematisk. Tarjeis ønske om å tilfredsstille farens forventninger kolliderer ofte med hans egne drømmer. Slike lojalitetskonflikter, der fortellerens ønsker ikke alltid samsvarer med omgivelsenes krav, gjennomsyrrer alle de fire fortellerstemmene, og danner grunnlaget for den tematiske lesingen.

### 4.1.2 Introøkt med trener

Elevene har i forbindelse med fotballklubbens arbeid med prestasjonsmentalitet jobbet med begrepene «lojal» og «uredd» uavhengig av leseprosjektet. I den første økta var trener til stede og ledet en introduksjon til lesingen, der elevene skulle reflektere rundt de to ordene, for å aktivere sin forståelse av disse. Figuren under er et bilde fra tankekartet som ble laget i forbindelse med den økta. Jeg vil her ikke gå i detalj på hva som kom fram i denne økten, men det er interessant å se ordene som føres opp på «uredd»: modig, tør å gjøre feil, by på seg selv, prøve igjen, ikke stikk av, gå i krigen, fokus på mitt. Flere av disse ordene kan knyttes til Blaus (2003) karaktertrekk for kompetente lesere, blant annet toleranse for å mislykkes og vilje til å ta risiko. På samme måte kan vi merke oss noen av ordene på «lojal»: et lag, arbeidsoppgavene, til posisjon, tro på samholdet, følge kampplan. Disse ordene setter lojalitet som fotballspiller inn i en kollektiv ramme, der lojaliteten er til laget og fellesskapets plan. Allerede her ser vi en slags konflikt mellom de to ordene, der «uredd» er individuelt orientert og «lojal» er knyttet til kollektivet. Dette konfliktforholdet er sentralt i romanen, og kommer også fram i de litterære samtalene, både der fotballDiskurser dominerer og der norskfaglige Diskurser er mest framtrepende.



Figur 2: Tankekart fra introøkt med trener

## 4.2 Norskfagets unyttige Diskurser for fotballspillerens forestilte identitet

Den første informanten jeg skal ta for meg i denne analysen er Henrik. I denne delen vil jeg se på hvorfor og hvordan Henrik *ikke* investerer i de litterære samtalene. Dette skjer til tross for at han i noen av samtalene viser prov på å inneha flere av karaktertrekkene til Blaus (2003) performative literacy. Imidlertid benytter han seg av disse stort sett kun der samtalene kan knyttes til fotball. En av grunnene til at han ikke engasjerer seg i de litterære samtalene er at Henrik er en elev hvis hovedargumentasjon for å gå på studiespesialiserende linje på VGS er at det er på den studieretningen toppfotballklassen er plassert. Det er denne klassen han vil være en del av, men annet enn det gir han uttrykk for få ambisjoner som skoleelev. På spørsmål om hva det å få karakteren 2 i norskfaget vil ha å si for ham, sier han følgende:

Henrik: Den eneste effekten det har på meg er vel at de hjemme vil at jeg skal jobbe mer. Det blir bare pes, da. Personlig så gir jeg, eller, jeg gir litt faen da.

Denne likegyldigheten til skole henger blant annet sammen med Henriks ambisjon om å bli profesjonell fotballspiller. I intervjuet kommer det fram at han ikke har noen plan for hva han skal gjøre dersom han ikke blir fotballproff.

Henrik: Jeg har prøvd å tenke en del, eller sånn, det blir bare sånn enkle yrker, fordi skoleveien, jeg ser jævla tungt på den. At jeg liksom skal fullføre studier og alt det der. Har ingen plan, men det blir kasseansatt sikkert eller noe sånt, da.

Det er nyttig å forstå hvilken tilnærming Henrik har til skolen for å forstå hvordan og hvorfor han agerer som han gjør i norskøktene og de litterære samtalene i dette prosjektet. Han gir altså uttrykk for at det gir liten mening for ham å være på skolen, og han er også klar på at lesing og det å utvikle lesekompetanse er verken interessant eller relevant for ham.

Henrik: Akkurat nå tenker jeg at det har ingenting å si for meg, fordi det er ikke noe gøy, det er ingenting, men om jeg hadde vært det så kanskje det hadde gitt meg mer glede av å være på skole eller ...

Vi forstår at Henrik har lav motivasjon for å være på skolen. Dersom vi benytter Nortons (2013) investeringsbegrep her, er det tydelig at det Henrik gjør på skolen oppleves som lite nyttig for hans forestilte identitet og hans forestilte fellesskap. Dermed er det liten grunn for ham å investere i norskfagets Diskurser. Holdningene Henrik gir uttrykk for gjør at vi antagelig kan regne med at han befinner seg i den samme gruppen av gutter som på PISA (Jensen m.fl, 2019; Roe, 2020) var enige i utsagnet: «Lesing er bortkastet

tid». Dette kan vi blant annet se på måten Henrik gir uttrykk for at det er en sammenheng mellom lesing og trivsel på skolen. For Henrik er lesing mer eller mindre det samme som skole, og vi har her forstått at han ikke anser skole og studier som relevant for seg selv. Dette kommer også fram når han beskriver sin opplevelse av å lese *Bli hvis du kan, reis hvis du må*:

- Henrik: mot slutten så fikk jeg med meg minimalt. Men det var kanskje det første kapittelet ...
- Intervjuer: delen om Tarjei?
- Henrik: der jeg fikk med meg mest, ja.
- Intervjuer: og så er det et svart høyl?
- Henrik: hehe, ja.
- Intervjuer: (..) det er sånn omtrent at når du har gått ut klasseromsdøra så har du glemt det allerede?
- Henrik: hehe, ja.

Henrik gir uttrykk for at han strever med å konsentrere seg om lengre tekster. Det hjelper med lydbok, men han har uansett vanskelig for å huske hva han har lest. Dette kan vi kanskje knytte til Blaus (2003) første karaktertrekk: *Evne til vedvarende fokusert oppmerksomhet* (Blau, 2003, s. 211). Dette preger antagelig Henriks holdninger til lesing. En annen måte å forstå Henriks forhold til skole og lesing er å trekke inn Biestas (2014) problematisering av læreplanenes syn på «læring». Biesta (2014) skiller mellom tre ulike utdanningsrelaterte områder. Disse er kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Henrik har på mange måter avskrevet sin egen mulighet til kvalifisering gjennom utdanningsløpet («jobb i kassa»), han opplever ikke utdanning som relevant for sin sosialisering (det er fotballspiller han er), og jeg vil også hevde at han ikke har noe forhold til utdanningens subjektiverende funksjon (innhold i timen er glemt så snart han går ut klasseromsdøra). Jeg vil her dvele litt ved subjektivering, fordi jeg mener dette utdanningsområdet er en inngang til å koble norskfaglige Diskurser og fotballdomenet sammen i dette prosjektet.

Biesta skriver at «subjektivering er orientert mot frigjøring» (Biesta, 2014, s. 88) gjennom å endre «den eksisterende orden for å muliggjøre ulike måter å handle og være på». Frigjøringen i dette prosjektet kan i Henriks tilfelle kanskje handle om å frigjøre seg fra norskfaglige Diskurser og fagets kvalifiserende og sosialisierende funksjon inn i samfunnets institusjoner. Derimot kan han utforske hvordan lesing og litterære samtaler kan utvikle sider av ham selv som oppleves relevante, uavhengig av samfunnets dominante institusjoner. Biestas (2014) problematisering av læringsbegrepet bygger på hans syn på læring som et tomt begrep. Læring er først og fremst en prosess, der vurdering er helt sentralt. Det du har lært er det som kan brukes til kvalifisering og sosialisering. Kan vi ane at dette læringsbegrepet ubevisst dominerer Henriks måte å virke på i norskfaget? Dersom han har avskrevet betydningen av utdanning som noe som



kan både kvalifisere og sosialisere ham «inn» i jobb og samfunn, da han enten skal bli fotballspiller eller kassamedarbeider, hvilken rolle spiller det da å engasjere seg i norskfaget? Hva har det å si for Henrik om han svarer riktig eller feil? Ifølge ham selv: ingenting. Jeg stiller imidlertid spørsmål om ikke en tydeligere vektlegging av utdanningens subjektiveringsområde kunne gjort Henrik bedre i stand til å investere i norskfagets litteraturundervisning.

#### 4.2.1 Oppgavefokus og jakt på enkle svar

For å forstå hvordan de ulike Diskursene i klasserommet påvirker Henriks investering, er det interessant å se på hvordan Henrik agerer i de litterære samtaler der det først og fremst dreier seg om romanens innhold og tematikk<sup>2</sup>. Henrik deltar i den første litterære samtalen etter å ha lest de to første delene av romanen, der Tarjei og Jon Olav utgjør de to fortellerstemmene. Samtalen er delt inn slik at elevene først skal skrive individuelle refleksjoner, før de skal diskutere caser i grupper. Til slutt skal de i fellesskap velge ut en av casene de har diskutert og dele gruppas refleksjoner i plenum. En av oppgavene som elevene først skriver om er følgende:

«Tarjei kan virke å være lojal mot mange og opptatt av å gjøre folk fornøyde. Kanskje spesielt faren sin. Men er Tarjei lojal mot faren sin eller bare redd for ham? Hva er han i så fall redd for?»

Intensjonen med den innledende, individuelle refleksjonsskrivingen er at den skal være med elevene i gruppesamtalen. Der får gruppa følgende case fra romanen til diskusjon:

«Da Tarjei kommer hjem med vitnemålet fullt av seksere, sier faren til Tarjei: «– Vi er ubeskrivelig stolte av deg for at du har kommet deg dit du ville i livet (...). Du har blitt akkurat den gutten vi ønsket oss da vi så deg for første gang.» (Flatland, 2010, s. 39) Hva tror dere Tarjei tenker når han hører dette? Har han kommet seg dit han ville i livet?»

Ved å først reflektere rundt Tarjeis forhold til faren og hvorvidt Tarjei styres av lojalitet eller frykt, skulle man tro at elevene ville problematisere farens syn på Tarjei i sammenheng med Tarjeis syn på seg selv. I romanen forstår vi at dette synet er langt mer komplisert enn det faren gir uttrykk for i sitatet som er gjengitt i oppgaven over. Her åpnes med andre ord et rom for å diskutere med utgangspunkt i nettopp de egenskapene Blau (2003) løfter fram som karaktertrekk for gode lesere, blant annet toleranse for tvetydighet. Under følger et utdrag av det Henrik og gruppa hans sa om denne casen i plenumsdelen av den litterære samtalen:

Christoffer: Jeg tenker at han blir jo fornøyd da fordi han vil gjøre foreldrene sine stolt. Men samtidig så, målet, han har jo ikke kommet seg i livet, ved å oppnå å ha bare seksere på vitnemålet, liksom. Men jeg tenker sånn at han er fornøyd med at han har gjort foreldrene sine stolt. Men han kan ta flere steg i livet.

---

<sup>2</sup> Oppgavene til de tre litterære samtaler finnes som vedlegg til oppgaven.

- Henrik: jobbet hardt for å få sekserne. Så han ville sikkert gjøre faren sin stolt, så da jobbet han hardt med det, så ja, så fikk han til det, så da er han sikkert fornøyd. Men han har tydeligvis ikke kommet dit han vil i livet.
- Morten: Tenker at det eneste han vil er å gjøre faren stolt, da. Så han er nok veldig lettet og veldig glad når faren sa ...

Her kan man legge merke til at gruppa virker å være enige om konklusjonen sin, og de gir et forholdsvis enkelt svar på oppgaven, og går ikke inn i en refleksjon knyttet til det komplekse forholdet Tarjei har til faren og til seg selv. Vi kjenner igjen det Blau (2003) omtaler som «simplistic formulations» gjennom Henriks oppramsende stil: «Så han ville sikkert gjøre faren sin stolt, så da jobbet han hardt med det, så ja, så fikk han til det, så da er han sikkert fornøyd». Svaret kan også kobles til en efferent lesing (Rosenblatt, 1994) av teksten, der elevene her har kommet fram til et entydig svar.

Et ganske essensielt poeng med Blaus (2003) karaktertrekk er knyttet til det trekket som omhandler toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet. Blau (2003) påpeker at de minst kompetente leserne har en oppfatning av at det å være intellektuelt anlagt handler om å ha en fullstendig og komplett tolkning av verden, og at man nærmest sitter med en fasit. Blau (2003) hevder derimot at den intellektuelle øvelsen, for å kalle det det, aller mest handler om erkjennelse av at det er få ting som er satt i stein og at det er nettopp det å være komfortabel i en skiftende verdensanskuelse som er prov på intellektuell tilstrekkelighet:

The least competent readers tend to confuse intellectual sufficiency with certainty and completed knowledge, and are inclined to equate uncertainty with ignorance, and ambiguity or paradox with confusion. Readers who read texts looking for secure and certain answers to their questions may also read the world with a similar passion for certainty and with a similar intolerance for the moral complexity and ambiguity that resist simplistic formulations. (Blau, 2003, s. 213)

Utdraget fra Henriks gruppepresentasjon i den første litteratursamtalen bærer altså preg av enkle svar. Det som står, det står. Tarjeis kompliserte forhold til faren står ikke eksplisitt uttalt noe sted i romanen, men det representeres gjennom Tarjeis tanker og hint, og det vi kan lese mellom linjene. Å lese dette i teksten handler om å benytte seg av mange av Blaus (2013) karaktertrekk. Her kreves blant annet vedvarende fokusert oppmerksomhet, toleranse for tvetydighet, evne til å ta risiko og tåle å mislykkes i sine tolkninger. Når det ikke står svart på hvitt i teksten må man nødvendigvis ta en sjans (Blau, 2003, s. 213). Tar vi med oss Henriks forhold til skole, lesing og norskfaget som bakteppe, der alt er glemt i det øyeblikket han går ut døra fra klasserommet, forstår vi at han ikke investerer tungt i å utvikle resonnementene sine. Spørsmålet er om det skyldes at Henrik mangler karaktertrekkene som kjennetegner kompetente lesere eller om det bare dreier seg om manglende vilje til å anvende dem i møtet med litteratur.

I den forbindelse kan vi også se på Henriks deltagelse i den avsluttende økta for leseprosjektet. Utdraget som er gjengitt nedenfor er hentet fra den siste litterære samtalen klassen gjennomførte i januar 2023. Denne ble gjennomført like etter nyttår, etter en lang pause fra romanen. Elevene satt først i små grupper på tre eller fire, og

diskuterte de ulike casene i oppgaven. Elevene har på dette tidspunktet diskutert begrepene «lojal» og «uredd» gjennomgående i alle de litterære samtaleene, helt fra den første introøkta i november der treneren fra akademiet ledet en samtale om de to begrepene. I den siste litterære samtalen er treneren igjen til stede og rusler rundt. Han lytter og deltar aktivt i samtaleene som foregår i smågrupper. Etter samtalen skal elevene dele gruppens diskusjoner i plenum med resten av klassen. En av oppgavene i den siste samtalen er å ta stilling til en del påstander knyttet til lojalitet og frykt. Noen går på helt konkrete hendelser fra romanen, noen er lignende caser fra fotballgarderoben og noen er mer generelle påstander. En av disse mer generelle påstandene er: «Å være lojal kan bety at man må såre den man er lojal mot». I denne sekvensen har treneren satt seg ned ved bordet til Henriks gruppe og vi skal se hvordan Henrik i løpet av sine interaksjoner i samtalesekvensen under er innom både fotballDiskurser og norskfaglige Diskurser. Henriks utsagn i samtalen er uthevet:

Christoffer: Å være lojal kan bety at man må såre den man er lojal mot.  
 Henrik: **Man må jo ikke det ...**  
 Jonas: jeg svarte enig, eller ... jo, jeg svarte enig.  
 Christoffer: Jeg svarte uenig.  
 Jonas: Ja, ok, skal jeg komme med mitt?  
 Henrik: **Ja.**  
 Jonas: Så for eksempel hvis, si at du har spiseforstyrrelser, Christoffer.  
 Christoffer: Ja, ok.  
 Jonas: Ikke at jeg tror det, men ja, så varsler jeg for eksempel

foreldrene dine. Kanskje du blir lei deg da, men ... men det hjelper deg til slutt. Og til slutt ... til slutt kommer du til å bli glad.

Henrik: **Ja, det var egentlig litt smart.**  
 Jonas: Så da på en måte sårer jeg deg, men det hjelper deg, og det er å være lojal. Enig, Stian?  
 Trener: Ja, enig. Det er kanskje ikke for hans beste, men ...  
 Jonas: Jo, det er for hans beste.  
 Trener: Ja, men akkurat da.  
 Jonas: Ja, han blir lei seg, men  
 Trener: Hvorfor var du uenig?  
 Henrik: **Nei, jeg tenkte at det å være lojal er, liksom, da gjør du det den andre personen vil, og ikke det du selv tenker, eller du selv vil. Å være lojal mot andre.**  
 Trener: Sånn ja. Men det står kan bety. Ikke betyr.  
 Henrik: **Eller ... da misforsto jeg.**

Det er interessant å merke seg at i denne sekvensen er ikke bare Henriks trener til stede, men også lagets kaptein, Jonas. Henrik bryr seg ikke nødvendigvis om norskfaget eller om romanen, men det medelevene/lagkameratene har å si om det de tenker om teksten oppleves likevel relevant for Henrik. Jeg velger å bruke både medelev og lagkamerat i denne sammenheng for igjen å illustrere at vi befinner oss i et komplekst Diskursivt landskap, der ulike identitetsaspekter er i spill (Gee, 2000). Det er derfor interessant å se at Henrik investerer (Norton, 2013) i samtalen med Christoffer, Jonas og treneren, selv om det er en litterær samtale i norskfaget. Han viser blant annet intellektuell raushet når Jonas gir uttrykk for å være uenig i hans svar («det var egentlig litt smart»), som vi kjenner igjen som et av Blaus (2003) karaktertrekk. I den første litterære samtalen konkluderte gruppa til Henrik kjapt og valgte den «enkleste»

løsningen. I samtalen over er det derimot slik at lagets kaptein, Jonas, utfordrer Henriks enkle svar på oppgaven, og kompliserer «lojalitetsbegrepet» med sitt eksempel. Kanskje kommer Henriks forestilte identitet som fotballspiller og forestilte fellesskap (Norton, 2013) tydeligere fram i denne sekvensen fordi Jonas sin status som kaptein gjør at Henrik blir mer lydhør. Det får den konsekvensen at Henrik investerer mer av seg selv i samtalen.

Kanskje kan vi også lese Henriks anerkjennelse av Jonas sitt resonnement som en slags posisjonering innenfor fotballdomenet. Det kan vi gjøre dersom vi legger til grunn et av poengene Gee (2015) nevner vedrørende Diskurser og ideologier: "They crucially involve a set of values and viewpoints about the relationships between people and the distribution of social goods, at the very least about who is an insider and who isn't (...)" (Gee, 2015, s. 179). Henrik ønsker altså å være en insider, og hans kaptein Jonas har akkurat vist at man kan være fotballspiller og investert i en litterær samtale, og det åpner døren for Henrik til å engasjere seg i samtalen. Det er imidlertid en skjør balanse i Henriks investering, og mellom de ulike domenene og Diskursene som er representert i samtalen.

Dette ser vi blant annet når treneren spør Henrik hvorfor han først var uenig i påstanden om at «å være lojal kan bety at man må såre den man er lojal mot». Henriks svar på dette er: «Nei, jeg tenkte at det å være lojal er, liksom, da gjør du det den andre personen vil, og ikke det du selv tenker, eller du selv vil.» Dette er en helt relevant og interessant refleksjon og begrunnelse fra Henrik, som fint kunne blitt brukt om for eksempel en del av valgene til Tarjei i romanen. Det er derfor interessant å se hva som skjer da treneren følger opp Henriks begrunnelse med å påpeke at spørsmålsformuleringen er «å være lojal *kan bety* at du må såre den du er lojal mot», og ikke «*bety at du må*». Her kan vi tenke oss at det oppstår en del interessante prosesser i Henrik, som han kanskje ikke er bevisst selv. Han har like før dette gitt Jonas anerkjennelse for hans komplisering av det å være lojal og samtidig såre noen. I samtalen med treneren oppstår det en åpning for Henrik til å prøve ut andre tolkninger av lojalitetsbegrepet enn den han selv nettopp har presentert. Trenerens påpeking av ordlyden i spørsmålet kan leses som en implisitt invitasjon til Henrik, der han kan utforske tvetydigheten i lojalitet ut ifra Blaus (2003) karaktertrekk om toleranse for tvetydighet. Faktisk kan man mene at her er svært mange av Blaus (2003) karaktertrekk representert. For Henrik finnes det nå en mulighet for å feile, for å ta risiko, for å utsette avklaring, for ambivalens, for paradoks og for intellektuell raushet og metakognitiv bevissthet. Han kan utvikle resonnementet sitt knyttet til lojalitet i dette øyeblikket, men Henrik svarer treneren slik: «Eller ... da misforsto jeg».

Det er nærliggende å tenke at Henrik i et lite øyeblikk forbereder seg på å nansere sin egen forståelse av lojalitetsbegrepet. Bruken av «eller» og den lille pausen hans indikerer at han vurderer å gå i dialog med trenerens presisering av ordlyden i oppgaven, og dermed presentere en ny tolkning av «lojalitet». I stedet nøler han og ender til slutt opp med å bare fastslå at han misforsto oppgaven. Bruken av «misforsto» her kan leses som nettopp et oppgavefokus, og det er Henriks forståelse av norskfaglige Diskurser, der målet er å løse oppgaven riktig, som får dominere. Henrik fastslår at det er hans

forståelse som er feil, heller enn å risikere å gå inn i en mer usikker, uavklart og flytende tolkning av lojalitetsbegrepet i samtale med fotballtreneren. Henriks «misforstå» bærer i seg et frigjørende potensial, jf. Biestas (2014) subjektiveringsområde innenfor utdanningen, men Henrik virker å vekke misforståelsen sin som et negativt utfall og et feil svar på oppgaven. Derfor stanser han før han kaster seg ut i noe risikabelt, ut i en tolkning han selv ikke vet hvor ender. Vi kjenner igjen Blaus (2003) beskrivelse av mindre kompetente leseres tendens til å se på usikkerhet som uvitenhet. Henriks konstatering av at han misforsto er kan hende en måte å markere hans tidligere resonnement som en misforståelse heller enn en usikkerhet, som Henrik kanskje frykter at treneren skal forstå som uvitenhet. Kanskje skjer en form for ubevisst undertrykking av en mulig ytring (Billig, 1997). Bruken av «misforstå» blir dermed en måte å *unngå* risiko på, i stedet for å *åpne opp* for risiko. Det er mange Diskurser i omløp for Henrik, og nøyaktig hva det er som gjør at han ikke bygger ut resonnementet sitt er vanskelig å si. Det kan være at hans syn på norskfaget som meningsløst gjør at han ikke orker å ta en ekstra runde eller at maktforholdet mellom trener-spiller gjør at han kjører risikofritt. Her er det Henrik sier om effekten trenerens tilstedeværelse har på ham:

I: sånn som den samtalen dere hadde i januar, når Stian kommer inne i rommet, tenker du liksom: Nå må jeg levere her.  
Henrik: Kanskje litt mer seriøs når han kommer inn, ja

«Seriøs» i lys av den foregående samtalesekvensen kan innebære både at han skjerper seg, men også at han blir redd for å gjøre feil. Til nå har vi sett hvordan Henrik handler og snakker i møte med oppgaver i de litterære samtaler som ligger tett på romanen, både i form av konkrete handlinger, men også tematiske innganger. Han har altså vist en tendens til å søke enkle løsninger for å bli ferdig med oppgaven, og går ikke utover dette. Ser vi derimot på engasjementet hans i de spørsmålene som mer direkte kan knyttes til fotballen er han langt mer på, og viser fram flere av Blaus (2003) karaktertrekk. I den første litterære samtalen er det mye fokus på lojalitetsbegrepet, og vi husker hvordan Henrik og gruppa gikk for svært enkle tolkninger av Tarjeis forhold til faren. I en annen oppgave skal elevene diskutere hvorvidt Tarjei er illojal som velger en annen retning i militæret enn det han og kompisen egentlig er blitt enige om, og i den samtalesekvensen uttaler Henrik dette:

Henrik: Hva betyr illojal?

Her kan det se ut til at ordforrådet til Henrik setter en begrensning for forståelsen, og i denne delen av samtalen virker han lite målrettet:

Henrik: Men han er jo lojal mot faren.

I et spørsmål om lojalitet til kompisen, blander Henrik altså plutselig inn faren. Dette kan tolkes som at Henrik her jobber etter sine norskfaglige Diskurser om oppgaveorientering og han er på utkikk etter et raskt og enkelt svar for å bli ferdig: Er Tarjei lojal eller ikke? Eller så kan det henge sammen med det vi vet om Henrik som leser, at han sliter med å huske det som har skjedd tidligere i boka, og derfor oppleves noen av oppgavene i de litterære samtalene som uforståelige. Det er interessant å merke seg at i den samme samtalen, når spørsmålene dreier over på relaterte lojalitetscaser fra fotballdomenet, hekter Henrik seg mer på og engasjementet øker. Rett etter spørsmålet om Tarjeis lojalitet til Kristian, skal gruppene diskutere følgende case, som viser tilbake til prosjektets introøkt der elevene laget et tankekart om hva «lojal» betyr for en fotballspiller. Spørsmålet elevene skal diskutere er: «I diskusjonen om lojalitet for en fotballspiller ble det nevnt å være «lojal» mot rollen sin og kampplanen. Hva hvis man er uenig i kampplanen, er det illojalt å tenke selv og si høyt hva man tenker?»

Henrik: Hvis man er uenig kan man stille spørsmål da, om hva de tenker og hvorfor.

Her ser vi hvordan Henrik, der de litterære samtalene også tar innover seg konkrete fotballcaser, har evnen til å problematisere og utfordre etablerte «sannheter». Han forfekter her et syn på lojalitet som handler om å ikke bare gjøre som man får beskjed om, men å stille spørsmål. Der fotballDiskurser trer eksplisitt fram investerer Henrik i samtalen og er villig til å ta risiko, til å formulere refleksjoner og resonnementer som er paradoksale, ambivalente og uavklarte, da det er helt tydelig i linje med hans forestilte identitet og hans forestilte felleskap (Norton, 2013). De konkrete fotballsituasjonene har han følt på kroppen. Der Henrik i den foregående oppgaven henger seg opp i ord han ikke forstår (illojal) eller at han ikke husker detaljer fra handlingen i boka, og derfor opererer med et enkelt og dualistisk lojalitetsbegrep, tilbyr han her et svar som bærer i seg både metakognitiv bevissthet (han tenker at man må omformulere sin egen uenighet til tydelige spørsmål), toleranse for tvetydighet (en forståelse for at det finnes mange ulike tanker og tolkninger i en fotballgarderobe), toleranse for risiko (villig til å stille spørsmål) og intellektuell raushet (han ønsker å forstå hva som ligger til grunn for trenerens prioriteringer, ikke bare forholde seg til sin egen sannhet). I stedet for å forsøke å finne et tydelig svar på hvorvidt det er lojalt eller illojalt, er Henrik her opptatt av å nyansere og gå dypere inn i problemet. Med andre ord viser Henrik mange karaktertrekk og egenskaper som Blau (2003) definerer som viktige for kompetente lesere.

Tidligere har vi sett at Henrik har gitt uttrykk for at det som skjer i norskfaget blir i norskfaget, og idet han går ut døra fra timen blir det meste han har opplevd igjen i rommet. Kanskje kan vi lese dette som at Henrik opplever at det er tette skott mellom de norskfaglige Diskursene han tar del i og fotballDiskursene. Det kan også virke som om at i det øyeblikket fotballDiskurser og norskfaglige Diskurser flyter over i hverandre og ikke er like tydelig inndelt, med mer diffuse problemstillinger, som påstanden: «Lojalitet kan bety at man må såre den man er lojal mot», er det det norskfaglige domenet som får forrang i påvirkningen av Henriks investering. Det kan virke som om han ikke ser «verdien» av å ta risikoen med å investere i en samtale som først og fremst handler om en skolsk type «læring», som den Biesta (2014) omtaler. Man kan kanskje lese Biestas

(2014) subjektivering i samspill med Langers (2011) syn på litteratur. Hun ser først og fremst litteratur som en måte å tenke på, mer enn en type tekst (Langer, 2011, s. 2). Langer mener altså at dette synet på lesing av litteratur, som noe som bringer med seg en bestemt måte å argumentere på og en rekke problemløsningsstrategier, har potensiell nytteverdi i alle livets kontekster (Langer, 2011). Langers syn minner om Paulo Freires «reading the word, reading the world» (Freire, 1987) og vekselvirkningen mellom disse to. Å bruke litteraturen som en måte å tenke på, å undersøke forskjellige løsninger på fiktive problemer, kan gjøre leseren i stand til å frigjøre seg fra den etablerte orden i det virkelige liv. Det vi ser av Henrik kan imidlertid tyde på at denne «overføringsverdien» mellom litteraturen, de litterære samtalene og livene vi lever ikke finnes i hans måte å tenke på. Lesing er skole, og skole oppleves ikke relevant. Likevel er det interessant å merke seg at Henrik ikke lukker døren helt for litteraturen. Han åpner så smått for at det å diskutere boka og casene i de litterære samtalene ikke var helt uinteressant for ham:

Intervjuer: ja. Men sånn som de, ok, nå har vi fastslått at lesingen ikke ga deg særlig mye, men så hadde vi disse samtalene, hva synes du om det?  
Henrik: jeg synes det var greit. Får vite hva de andre tenkte (...)

Det er nærliggende å tenke at han først og fremst sikter til samtalene som dreide seg spesifikt om fotball, og det kan godt være at det er det Henrik mener selv. Jeg vil imidlertid avslutte denne delen av analysen med å vise fram en sekvens fra den siste litterære samtalen. Selv om Henrik er tydelig på at lesing ikke er viktig for ham, betyr det ikke at det ikke har skjedd en utvikling hos Henrik i løpet av leseprosjektet. Vi husker den første samtalen der Henrik og gruppa hans tyr til «simplistic formulations» i sin besvarelse av et spørsmål om Tarjeis kompliserte lojalitetsforhold til faren. I den siste samtalen dukker denne påstanden opp: «Tarjei er lojal, og ikke redd, når han velger å gjøre det faren vil at han skal gjøre.» Påstanden minner en god del om spørsmålet gruppa til Henrik svarte på i den første samtalen. Derfor er det interessant å legge merke til om det har skjedd noe med Henriks refleksjoner i løpet av leseprosjektet. Denne gangen svarer han slik:

Henrik: Jeg føler han gjør det på tross av at han er redd, føler jeg, han er lojal mot faren selv om han helst ikke skulle hjulpet til, hvis du skjønner. Av det jeg hørte i hvert fall

I dette svaret motstår Henrik fristelsen for å ty til et enkelt svar, men viser frem et uavklart og tvetydig syn på Tarjeis lojalitet. Er ikke Tarjei både redd og lojal samtidig, spør Henrik. Henrik benytter seg dermed av et komplekst lojalitetsbegrep. Det er umulig å si med sikkerhet hva denne utviklingen skyldes, men det er i alle fall mulig å argumentere for at Henrik her viser at han bruker en del av karaktertrekkene til Blau (2003) som toleranse for tvetydighet, toleranse for å mislykkes (han tar ikke et tydelig standpunkt i møte med en norskoppgave som «krever» et svar»), metakognitiv bevissthet og intellektuell raushet (han inviterer til at svaret hans kanskje ikke er korrekt, med «hvis du skjønner» og «Av det jeg hørte i hvert fall»). Vi har sett antydninger til disse karaktertrekkene hos Henrik når oppgavene har vært knyttet til

fotballDiskurser, men her benytter han seg altså av flere av karaktertrekkene i møte med en litterær tekst.

### 4.3 Å gå fra «ordentlig» norskelev til opposisjon

Vi har allerede møtt Jonas i forrige delkapittel om Henrik. Jonas er kaptein på laget, en tydelig lederfigur, og har en svært sterk posisjon i gruppa. Dette gjelder både på fotballbanen, men også i klasserommet der han er midtpunkt for mange av de samtalene som foregår innimellom undervisning. Jonas gir i likhet med Henrik tydelig uttrykk for at han ikke er en motivert leser. Der vi så en ganske subtil utvikling i møte med litteratur hos Henrik, er det som skjer med Jonas litt tydeligere. I denne delen av analysen skal jeg se nærmere på hvordan Jonas utviklet sine resonnementer i møte med tekstens tematiske innganger i løpet av leseprosjektet. Fokus for denne delen er i hvilken grad og på hvilken måte tilstedeværelsen av fotballDiskurser ser ut til å ha påvirket Jonas sitt engasjement for teksten, de litterære samtalene og hans utvikling av litterær kompetanse gjennom prosjektperioden. I intervjuet gir Jonas uttrykk for følgende syn på hva det innebærer å være god til å lese og hvorvidt det har noen relevans for ham:

Jonas: Du ... Du leser jo. Hvis du er god til å lese da. Det å holde fokus når du leser bok og ikke. Hvis telefonen min ligger der da, Det er litt sånn selvdisciplin og. Og i hvert fall ikke liker å lese boka. Så gjør jeg heller sånn i så fall i stedet for å lese [løfter telefonen] Men hvis du er en god leser så klarer du å holde fokus liksom. Da er du jo i sonen liksom. Men jeg er jo ikke i sonen liksom jeg bare leser for å bli ferdig. (...) Nei, jeg tror faktisk at det [lesing] ikke kan gi meg noe.

Vi ser hvordan resonnementet til Jonas implisitt viser til et av Blaus (2003) karaktertrekk, nemlig evnen til vedvarende fokusert oppmerksomhet som essensielt for å være god til å lese. Jonas bruker begrepet «selvdisciplin» som et nøkkelord for denne evnen. Allerede i den første leseøkta observerte jeg at Jonas holdt på med telefonen og snakket med sidemannen, og det var først da han la merke til at jeg så på ham, at han la vekk telefonen og åpnet boka. Dette stemmer godt med måten Jonas viser til at han i møte med bøker han ikke liker å lese heller plukker opp telefonen. Det siste han gjør i dette utsagnet er å avvise at det å være en god leser kan ha noe å si for ham. Han sier at han «bare leser for å bli ferdig», og dette minner om oppgavefokuset vi så hos Henrik. Jonas sin forståelse av norskfaglige Diskurser om lesing dreier seg om å gjøre ferdig det du har fått beskjed om å gjøre. Det er dermed nærliggende å tenke at Jonas ikke har gjort seg noen tanker om at utdanningens subjektiverende område (Biesta, 2014) er relevant for ham. Antagelig er dette både et ukjent begrep og fenomen for ham.

Jonas drømmer også om å bli profesjonell fotballspiller, og på spørsmål av hva han skal gjøre om det ikke går som planlagt sier han:

Jonas: Telefonselger.  
I: Har du tenkt det?



Jonas: Nei. Selge strøm. Selge strøm, var det.

Jonas er tydelig på at utdanning ikke er en del av hans plan. Dette kan være et tegn på at Jonas heller ikke forholder seg til utdanningens kvalifiseringsområde som særlig relevant (Biesta, 2014). Her er han på linje med Henrik, selv om Jonas presiserer at han ikke kan tenke seg å jobbe i butikkasse. De er begge tydelige på at det ikke er gjennom utdanningen at de skal finne sin yrkesvei dersom fotballkarrieren ikke tar av. De skiller seg imidlertid på et interessant punkt, som kan være viktig å ha med seg for å forstå hvordan og hvorfor Jonas navigerer i norskfaget på en litt annen måte enn Henrik. For der Henrik sier at dårlige karakterer først og fremst fører til litt styr hjemme, men at det ikke påvirker ham noe særlig selv, er Jonas tydelig på at dårlige karakterer fører til en form for skam. Med andre ord har han, tross sitt negative syn på skole og lesing, et ønske om å gjøre det godt. Det gir han tydelig uttrykk for, og beskriver en episode der han fikk dårlig karakter i naturfag:

I: (...) Men bryr det deg hvordan du gjør det på skolen?  
Jonas: Ja, det gjør det faktisk.  
I: Du vil ha gode karakterer og gjøre det godt?  
Jonas: Ja ja, det er ikke sånn. Vi hadde en prøve her, hvor jeg fikk ganske dårlig karakter, og da. Har aldri fått så dårlig karakter. Da var det skam nesten.  
I: (...) Kan jeg spørre hva du fikk?  
Jonas: to pluss  
I: To pluss. Og da du fikk den fikk du en ekkel følelse?  
Jonas: Ja jeg har ikke sagt det til mamma og pappa. Jeg tror ikke jeg kommer til å si det heller.

Vi ser at Jonas ønsker å gjøre det godt på skolen, men ambisjonene begrenser seg til ønsket om brukbare karakterer. Ønsket utløser ikke særlig engasjement og iver etter å legge ned en innsats for å nå målet om gode karakterer. Som vi har sett ser Jonas liten nytte i arbeidet med norskfagets lesing, tross sine ønsker om gode karakterer. I en norskfaglig setting der «resultatet» (det som teller mot vurdering og karakter i faget) kommer an på deltagelse i den litterære samtalen, er eleven avhengig av lesingen og hvor mye hen har fått med seg. Det er dermed noe motstridende i Jonas sin ambisjon om resultat og fokuset han har på prosessen (illustrert blant annet gjennom observasjonen av ham på telefonen i den første økta). Etersom han ikke virker særlig opptatt av utdanningens kvalifiseringsområde, kan vi kanskje si at det er Biestas (2014) «sosialiseringsområde» som er det viktigste for Jonas og det som forårsaker skamfølelsen i forbindelse med dårlige karakterer. Jonas gir blant annet uttrykk for at han ikke tør å fortelle sine foreldre om dårlige karakterer, blant annet fordi de begge er lærere. Det er med andre slik at primærDiskursen (Gee, 2015) til Jonas preges av at skole er viktig, selv om han selv ikke gir uttrykk for dette. I dette sosialiseringsområdet er det imidlertid ikke bare primærDiskursen og skolens Diskurser som påvirker Jonas, men også fotballDiskurser er en del av bildet. Jonas sin bevissthet knyttet til hvordan han ønsker å bli sett på av andre fotballfolk kommer også klart fram. Dette kan vi blant

annet se på svaret han ga da jeg spurte ham om den situasjonen i førsteøkta der han satt på telefonen og han oppdaget at jeg så på ham:

- Jonas: Ja. Jeg føler litt at jeg driter på jobben din da jeg gjorde det.
- I: Så det hadde noe å si at jeg var til stede? Jeg sier ikke at du var opptatt av, men det endrer noe i rommet?
- Jonas: Ja, og det er ikke sånn at jeg vil at du skal tro jeg er en sånn (...) Slacker.

Jonas har fortalt at han har lest og likt flere av bøkene jeg har skrevet, og han gir her uttrykk for at han er opptatt av hvordan jeg ser på ham. Slik jeg opplever Jonas er dette blant annet fordi han ser på meg like mye som en representant for fotballDiskurser, som for norskfaglige og skolske Diskurser. Alle disse Diskursene er en del av sosialiseringområdet i dette klasserommet, ikke bare fordi jeg er til stede, men fordi dette er et klasserom med elleve lagkompiser. FotballDiskursene er til enhver tid representert i rommet og påvirker de norskfaglige Diskursene. Jonas sin forestilte identitet som fotballspiller og som en del et forestilt fellesskap er til stede, selv om det er et norskklasserom. I tillegg er treneren til stede på en del av norskøktene, som igjen forsterker fotballDiskursenes tilstedeværelse. Jonas sin bevissthet knyttet til utdanningens sosialiseringområde (Biesta, 2014), hvordan han blir sett på, vil være sentral når vi skal forstå hvordan Jonas utvikler seg gjennom leseprosjektet. Vi har allerede etablert at Jonas ikke anser lesing som noe viktig for seg selv, annet enn at det er en del av skolen og dermed påvirker hans ønske om å gjøre det greit karaktermessig. Selv om han har opplevd å kjenne på leseglede, som han gir uttrykk for når han beskriver lesingen av min roman *Alene gjennom* (2020).

- Jonas: jeg følte, den blåe boka di, husker ikke hva den heter, men. Jeg følte da fikk jeg med meg alt og da var det faktisk artig å lese. Hver gang vi hadde norsk så leste vi i femten minutter og det var litt artig. Da gledet jeg meg faktisk litt.

Her beskriver han engasjement i møte med skjønnlitteratur, men vi kan se snev av Pennes (2012) omsorgsdiskurs. Her var en situasjon hvor Jonas fikk velge bok selv, han fikk lese uten å måtte gjøre oppgaver og han beskriver at «det var litt kjent språk og sånn». Litteraturen ligger med andre ord tett på hans egen erfaringsverden og det blir mer overkommelig, men til tross for at han sier at det var litt artig og at han gledet seg, ser han altså ingen nytte i lesing og han føler seg heller ikke kompetent i møte med andre tekster. Det kan vi anta med utgangspunkt i Jonas sin beskrivelse av lesingen av *Bli hvis du kan, reis hvis du må*:

- Jonas: Nei, ehm, det er ikke så jævlig artig å lese når du ikke har fulgt med, eller, jeg har prøvd å følge med, men det er jo, hvis jeg går glipp av femten minutt av en sånn, skal jeg si teknisk roman, liksom, daa er det ikke artig. Da skjønner jeg ikke hva som skjer, liksom.

- I: Når du sier teknisk roman, hva legger du i det?
- Jonas: Litt sånn vanskelig ordforråd, liksom. Spesielle ord. Spesiell handling. Mye forvirring av ...
- I: Hvem er hvem?
- Jonas: Ja. Hvem er hvem?
- I: Ulike fortellerstemmer.
- Jonas: Ja, de bytter fortellerstemme hele tida (...) for jeg husker at jeg gikk glipp av et drap eller hva faen det var for noe. Eller ja.

Vi forstår at Jonas har strevd med å henge med i teksten på grunn av dens noe komplekse struktur, skifte av perspektiv og ulike fortellerstemmer. Der fotballbøkene mine har en langt enklere struktur og gjenkjennelig tematikk, får Jonas lite gratis av Flatlands roman. Vi minnes Jonas sitt utsagn om gode leseres evne til å holde fokus og ha selvdisiplin i lesingen. Dette er tett på Blaus (2003) første karaktertrekk, evne til vedvarende fokusert oppmerksomhet, som Blau (2003) mener er hovedutfordringen for de fleste mindre kompetente lesere. I møte med slike «tekniske romaner» gidder de ikke legge ned innsatsen for å skape mening. Jonas som tar opp telefonen er antagelig et utslag av manglende selvdisiplin og vilje til å gå inn i en tekst som er krevende. Likevel ender altså Jonas opp med å utvise en rekke av Blaus (2003) karaktertrekk i den siste litterære samtalen (med utvidelse av lojalitetsbegrepet knyttet til en lagkompis med spiseforstyrrelser), og dette gjør han til tross for motstanden mot teksten og følelsen av å ikke ha forstått noe. For å forstå hvordan og hvorfor Jonas ender på et sted hvor han faktisk viser prov på litterær kompetanse, skal jeg se litt på utviklingen hans gjennom prosjektet og noen mulige tolkninger av hva som kan ha påvirket denne.

#### 4.3.1 Skolens «ordentlige» Diskurser vs fotballens frigjørende Diskurs

I etterkant av den første litterære samtalen innså læreren og jeg at en del av elevene var mindre bevisst hvor kompleks og sammensatt de to tematiske inngangene til lesingen, lojal og uredd, egentlig var. De norskfaglige Diskursene, spesielt oppgavefokuset vi har vært innom, førte til at elevene og gruppene søkte enkle svar («simplistic formulations» (Blau, 2003)). Flere av elevene virket mest opptatt av å svare «riktig» i den aller første samtalen, noe som førte til korte og enkle svar på ganske komplekse spørsmål. Derfor la vi inn en ekstra samtale i økta etter den første litterære samtalen. Der skulle elevene ta stilling til en del etiske dilemmaer. Noen av disse var hentet fra romanen og andre var fiktive caser fra fotballgarderoben. Situasjonene i fotballgarderoben var ment å ligne på situasjonene i romanen, nettopp for å stimulere elevene til å se sammenhenger mellom ulike Diskurser og dermed la resonnementene skli over i hverandre. Rekkefølgen på disse casene var helt bevisst, da vi ønsket å se hvorvidt det å ha diskutert en situasjon som ligger nærmere elevenes hverdag, fotballDiskursene, kunne åpne opp for en friere tolkning av situasjoner fra romanen. Den første casen de diskuterte var følgende:

«Du synes lagkompisen din virker litt utafør. Han snakker mye mindre i klasserommet og i garderoben, drar rett hjem etter trening og henger ikke med gutta lenger. Du har prøvd å spørre om det er noe i veien, men han unngår spørsmålet og sier bare at alt er bra. Du

legger merke til at han er konstant på telefonen, og du lurer på hva han egentlig holder på med, siden han virker så rar. En dag han er i dusjen etter trening ser du at telefonen hans ligger ulåst på benken ved siden av deg. Du tenker at det kan kanskje gjøre deg klokere på hva som plager ham. Sjekker du telefonen? Hvorfor eller hvorfor ikke? Hva er mest lojalt å gjøre?»

I oppgaven skulle elevene først skrive om casen individuelt, før de delte sine tanker i mindre grupper og gruppa i fellesskap skulle ta stilling til dilemmaet gjennom diskusjon. Deretter skulle gruppa legge fram sine resonnementer i plenum. Det var i plenumsdelen her at Jonas delte det hans gruppe hadde diskutert seg fram til i casen om lagkompisen:

Jonas: Alle var enige om at man ikke skal snoke i andres greier. Og at det er en grunn til at han holder det for seg selv. Da bør du heller stille spørsmålet alene med han om det egentlig er noe eller.

Dette innspillet fra Jonas, som representerte det gruppa hadde diskutert, var egentlig ganske likt det de fleste andre gruppene også ga uttrykk for. Valget minner om Henriks definisjon på lojalitet, slik han ytrer det til treneren i samtalen den 6.januar: «Lojalitet er å gjøre det den du er lojal mot ønsker, ikke det du selv vil.» Det er en ganske konvensjonell og enkel forståelse av lojalitetsbegrepet, og det er i så måte lite risiko i å mene dette. Vi kan minnes Blaus (2003) «simplistic formulations» og ønsket om å unngå moralsk kompleksitet som en beskrivelse av svake lesere. Forskjellen fra dette utsagnet til Jonas til hans påstand om at lojalitet kan innebære å såre den man er lojal mot (lagkompis med spiseforstyrrelser-eksempelet) den 6.januar er ganske radikal. Hvorfor utviklet Jonas lojalitetsbegrepet sitt så kraftig på en måneds tid? Kanskje kan vi finne delvis svar på dette gjennom å se hva en annen gruppe svarte på «lagkompis og telefon»-dilemmaet. En gruppe, hvor to av elevene, Sondre og Morten, er de mest meritterte fotballspillerne og de to med høyest status i klassen, ga uttrykk for et syn som skilte seg radikalt fra det de andre gruppene la fram som sitt syn på saken, blant annet det vi så Jonas si. Her legger Sondre og Morten fram sin refleksjon:

Morten: Vi var litt uenige, da.

Sondre: (...) Vi ville sjekket mobilen.

Morten: (...) Vi tenker at det er best for han, at man finner ut at han kanskje har lyst til å si det til noen, men ikke får det til.

I: (...) Var det tvil hos dere? Eller var det sånn at i denne situasjonen så: Nei ...

Morten: Hvis du finner noe som du ikke bør se, så kan du bare ikke si det til ham eller ...

I: Det er verdt å ta risikoen for å se om du kan hjelpe kompisen din?

Morten: Hele gjengen trenger ikke å sjekke, men bare en.

Sondre: Når det er så åpenbart at det er noe han sliter med og han unngår spørsmålet og ikke vil snakke om det, og da er det mange ting i livet man vil prøve å, jeg kjenner meg jo litt igjen der da, at jeg vil prøve å ordne det selv, men noen ganger er det lurt å ha noen andre til å snakke med deg. Hadde det vært meg som sleit med

noe og noen hadde sjekket mobilen min, så hadde jeg blitt sur selvfølgelig, men jeg føler at jeg på en måte hadde skjønt det litt. At det er en god grunn. (...) Så hvis dere sliter med noe boys, så må dere lukke mobilen mens jeg er der.

Sondres siste kommentar høster stor latter fra gruppa, også Jonas. Det er tydelig at både det radikale standpunktet, evnen til å ta en humoristisk distanse til dilemmaet og resonnementet til både Sondre og Morten treffer. I denne dialogen kan vi se flere av Blaus (2003) karaktertrekk gjøre seg gjeldende. Her er villighet til å utsette avklaring. De andre som ikke vil sjekke telefonen, avfinner seg med at historien slutter der. Morten og Sondre, derimot, skisserer et valg som innebærer en rekke uavklarte konsekvenser, som de må se for seg og vurdere. Casen er tett koblet til virkeligheten elevene deltar i, og med tanke på at alle de andre gruppene var klokkeklare på at man ikke sjekker telefonen til en lagkompis uansett situasjon, må Morten og Sondres standpunkt sies å innebære en risiko. Slik kan vi lese Sondres siste humoristiske kommentar som en slags avvæpnende ytring ment å koble seg på fotballDiskursene igjen, la oss kalle dette et eksempel på «garderobeDiskurs» eller «lagkompisDiskurs», der den litt køddete tonen løsriver Sondre fra de norskfaglige Diskursene, preget av alvorlige resonnementer. Hvorfor Sondre tør å ta et slikt utypisk standpunkt i denne casen skal vi se litt nærmere på i siste del av analysen, men først vil jeg altså utforske litt mer på hvilken måte denne samtalen, og spesielt Morten og Sondres posisjonering, kan ha påvirket Jonas sitt lojalitetsbegrep og måten han tar risiko på i den siste litterære samtalen.

Her er det blant annet interessant å se på hvordan Sondre og Morten med stødig hånd navigerer mellom de to hoveddomenene som dominerer diskursene som er til stede i rommet. De forholder seg til den norskfaglige oppgaven med refleksjonsskriving, gruppediskusjon og deretter plenumsdiskusjon på en måte som kanskje Jonas ville omtalt som «ordentlig». De bygger ut resonnementer, tar ulike forbehold og begrunner avgjørelsen sin på en balansert og ikke særlig bastant måte. Selv om casen de her diskuterer er fotballrelatert, bruker de teksten som en måte å «tenke på» (Langer, 2011) og viser fram mange av karaktertrekkene i Blaus (2003) performative literacy. Jeg vil hevde at Sondre og Morten viser fram litterær kompetanse i denne samtalen. Kanskje kan vi se en sammenheng mellom det at sosialiseringssområdet innen utdanning virker å være det viktigste for Jonas og hans investering i prosesser som bidrar til å utvikle hans forestilte identitet som fotballspiller (Norton, 2013). Sondre og Morten, i kraft av sin status i gruppa, er tydelige modeller for den forestilte identiteten til Jonas. De representerer det han også ønsker, å bli profesjonell fotballspiller. Dersom de er komfortable med et komplekst lojalitetsbegrep, kan det være at Jonas ubevisst oppfatter dette som en egenskap som er viktig for hans forestilte identitet. La oss se på samtalesekvensen fra den siste litterære samtalen elevene gjennomførte, der Jonas utvikler sitt eget lojalitetsbegrep i retning av det Sondre og Morten argumenterte for. Dette er den samme sekvensen vi så på i delkapittelet om Henrik, men her er fokuset på Jonas og vi blir med litt lenger ut i samtalen for å se hvordan Jonas fortsetter å utvikle lojalitetsbegrepet:

Christoffer: Å være lojal kan bety at man må såre den man er lojal mot.

- Jonas: **(...) jeg svarte enig, eller ... jo, jeg svarte enig.**
- Christoffer: Jeg svarte uenig.
- Jonas: **Så for eksempel hvis, si at du har spiseforstyrrelser, Christoffer. Ikke at jeg tror det, men ja, så varsler jeg for eksempel foreldrene dine. Kanskje du blir lei deg da, men ... men det hjelper deg til slutt. Og til slutt ... til slutt kommer du til å bli glad. (...) Så da på en måte sårer jeg deg, men det hjelper deg, og det er å være lojal. Enig, Stian?**
- Trener: Ja, enig. Det er kanskje ikke for hans beste, men ...
- Jonas: **Jo, det er for hans beste.**
- Trener: Ja, men akkurat da.
- Jonas: **Ja, han blir lei seg, men**
- Stian: (...) Du brukte et godt eksempel, at hvis dama mi er utro, og du får vite det, og jeg ikke vet det så.
- Jonas: **Ja, den er litt ...**
- Stian: Jo, men da vil jeg gjerne at du skal komme og fortelle meg det.
- Jonas: **Jaja, men det er litt mer sånn ...**
- Stian: Det er vondt her og nå, men hva skjer etterpå?
- Jonas: **Det blir bra, ja, men ... det er litt ...**
- Stian: Ja, det er tricky.
- Jonas: **Det er tricky. Da må jeg balansere for å (...)**

Om vi sammenligner Jonas sitt lojalitetsbegrep i denne siste litterære samtalen med det han uttalte i den andre samtalen om å ikke snoke i lagkompisens saker, ser vi at det er en vesentlig utvikling av hva det vil si å være «lojal». I samtalen før jul opererer Jonas, sammen med gruppa si, med et lojalitetsbegrep som ligger tett på Henriks lojalitetsbegrep (å være lojal er å gjøre det den andre personen vil) som må sies å være en «simplistic formulation» (Blau, 2003). Her byr imidlertid Jonas på flere komplekse svar, som motstår ønsket om en enkel avklaring. Jonas viser vilje til risiko, vilje til å ta feil, han tolererer tvetydighet, og jevnt over viser han frem mange av Blaus (2003) karaktertrekk som kjennetegner kompetente lesere. Disse bruker han til å diskutere caser som er nært knyttet til leseprosjektets tematiske innganger «lojal» og «uredd». Han er altså omgitt av norskfaglige Diskurser, han har forklart at han «bare leser for å bli ferdig», og dette kunne ha preget deltakelsen i den litterære samtalen. I stedet ser vi hvordan han investerer i samtalen ved å tilby ikke bare én, men to ulike måter å utforske kompleksiteten i lojalitet. En av årsakene til dette kan være Sondre og Mortens modellering, som kanskje fører med seg en revidering av det Jonas anser for å være «fotballspilleridentitet» og Diskursen «fotballspiller i norskklasserommet». Hans forestilte identitet og forestilte fellesskap (Norton, 2013) er i endring, og dette krever blant annet metakognitiv bevissthet (Blau, 2003).

En annen faktor i Jonas sin utvikling er trenerens påvirkning. Treneren er kun til stede på den første økta i prosjektet og i den siste samtalen. Her deltar han aktivt, og et spørsmål

er derfor hvorvidt dette påvirker Jonas sin investering. Dette sier han selv om trenerens tilstedeværelse:

- I: (...)Gjorde det noe med deg? Å ha treneren der? Skjerpet det deg? Ble du mindre fokusert? Mer fokusert?
- Jonas: Nei. Stian er nesten som en kompis til meg, så jeg prøver ikke å være ordentlig med ham.

Dersom vi ser på måten Jonas omtaler trenerens tilstedeværelse er det interessant å merke seg hvordan han beskriver et kompisforhold, og sier at: «Jeg prøver ikke å være ordentlig med ham». Dette kan forklare hvorfor Jonas tør å bruke et såpass drøyt eksempel som at dama til treneren har vært utro. Jonas vurderer sin relasjon til trener Stian som trygt og godt. Kanskje er det dette han tenker på med å være «ordentlig». Han tør liksom dra på litt mer, fordi de er kompis. Kanskje kan vi tolke bruken av ordet «ordentlig» som markør for hvordan Jonas ser på norskfaglige Diskurser, og at han i interaksjoner med trener og lagkompiser ikke forholder seg til «reglene» om å være «ordentlig» i norsktime. Med andre ord er det kanskje trenerens tilstedeværelse og fotballDiskursene i rommet som bidrar til at Jonas tar risiko i de litterære samtalene. Dette er i tråd med Blaus (2003) karaktertrekk om vilje til å ta risiko. Vi kan lese av Jonas sitt utsagn at han anser det å ikke «være ordentlig» som en del av fotballDiskursene. Det står som en motsetning til hans forståelse av de norskfaglige Diskursene. Dermed er viljen til å ta risiko tett koblet til Jonas sin forestilte identitet og sitt forestilte felleskap som fotballspiller. Når han tar risiko ved å komplisere lojalitetsbegrepet ytterligere i samtalen investerer (Norton, 2013) han både i en litterær samtale og i sin forestilte identitet. Avkastningen han ser for seg kan både være å opprettholde relasjonen til treneren og til å vise seg som en ledertype og kaptein ved å skille seg fra lagkameratene i tråd med sin forestilte identitet som kaptein på laget, like mye som en god prestasjon eller et godt resultat i norskfaget. Antagelig ser han også muligheten til å få et bedre resultat i norskfaget, men i intervjuet anser han altså ikke risikotakingen i samtalen som en måte å utvikle litterær kompetanse.

Likevel er det kanskje nettopp det han gjør, ved å utvide lojalitetsbegrepet og utforske tvetydigheten i det, som også er et av Blaus (2003) karaktertrekk. Trenerens tilstedeværelse kan derfor ha vært en positiv bidragsyter til at Jonas tør å bryte ut av det han leser som utdanningens krav til å være «ordentlig», og beveger seg over i Biestas (2014) «subjektiveringsområde». At Jonas ikke er «ordentlig» i norsktime har en frigjørende funksjon: Han tør utfordre det etablerte. FotballDiskursene i rommet, relasjonene og rammene, bidrar til en rikere og mer kompleks litterær samtale. Kan vi kanskje si at fotballDiskursers tilstedeværelse i klasserommet gjør at Jonas kan bruke nettopp identiteten han er mest trygg på, fotballspilleren, til å ta plass i den litterære samtalen? Og dette skjer selv om han erkjenner at han på ingen måte har fått med seg alt i romanen. Av Blaus (2003) karaktertrekk er det først og fremst et som han synes å mangle, som han også ga uttrykk for i intervjuet: Evne til vedvarende fokusert oppmerksomhet. Et relevant spørsmål i denne oppgaven er hvorvidt det faktisk er litterær kompetanse dersom elevene ikke har fått med seg alt i boka. Jeg skal ta for meg denne potensielle kritikken i oppgavens drøftingsdel, men jeg vil avslutte delen om Jonas

med hans egne betraktninger rundt det å samtale om en litterær tekst han ikke alltid henger helt med i:

Jonas: (...) hvis for eksempel en som har skjønnet boka og henger med og jeg snakker med ham så skjønner jeg jo litt lettere, for han snakker samme språk som meg.

Her foretar Jonas en eksplisitt kobling mellom norskdomenet og fotballdomenet. Å samtale med lagkompiser som har skjønnet mer enn ham, bidrar til hans forståelse fordi de evner å omsette sin forståelse av det litterære til fotballgarderobens Diskurser.

#### 4.4 Å investere i det kjedelige

I klasserommet jeg har observert i dette prosjektet har min tredje informant, Sondre, en naturlig autoritet i kraft av sine ferdigheter og sin posisjon i laget, og på den måten påvirker han både bevisst og ubevisst fotballDiskursene i klasserommet. Vi har sett hvordan det kanskje også påvirker de norskfaglige Diskursene (jfr Jonas sin utvikling i forrige delkapittel). På grunn av sin posisjon er han ikke til stede på alle øktene i løpet av leseprosjektet, fordi han deltar på andre lag i klubben. I praksis er han fotballproff og lever av idretten tross sin unge alder. Dette får konsekvenser for Sondres forhold til skoledomenet og norskfaget. Her får vi et innblikk i hvordan han forholder seg til skolegang:

Sondre: Jeg bryr meg om å stå, egentlig, bare. (...) Nå bruker jeg så ekstremt lite tid på skolen at hvis jeg bekymrer meg for karakterer, da tror jeg, da går ikke livet mitt rundt (...).

Her ser vi at selv om Sondre fortsatt er skoleelev bruker han såpass mye tid og energi på fotballen, at han ikke ser noen mulighet til å stresse med skolearbeidet. Slik internasjonal fotball har blitt kan et talent av Sondres kaliber forvente å leve av fotballen i mange år fremover. Likevel er det sånn at til tross for at skoledomenet ikke har noen særlig gyldighet for ham i kraft av Biestas (2014) kvalifiseringsområde og sosialiseringområde, og han derfor lett kunne ha droppet ut av videregående, velger Sondre å komme på de øktene han har mulighet til. Ikke bare er han til stede, han tar en svært aktiv rolle i de litterære samtaler. Dette ser vi i eksempelet i forrige delkapittel om lagkameraten og telefonen. Denne rollen tar han til tross for at han ikke har vært med på all lesingen og heller ikke bryr seg om å få gode karakterer i faget. Hvorfor gidder han da å investere i de litterære samtaler? Det er igjen naturlig å se på Blaus (2003) karaktertrekk for kompetente lesere. Ettersom koblingen mellom fotballdomenet og skoledomenet i dette leseprosjektet dels handler om mental trening i fotballen, og Blaus performative literacy (Blau, 2003, s. 208) er sentral i denne analysen, kan vi se hva Sondre sier om sine egne mentale ferdigheter. Her snakker han om hvilken ferdighet han mener har vært viktigst for at nettopp han har kommet lengst i sin fotballkarriere av guttene i klassen:



Sondre: Eh ... jeg tenker at det er mentalitet som er det viktigste men det er ganske stort da. (...) Men det er jo helt klart det viktigste. Å ha huet på plass. (...) for eksempel å ha den consistency til å trene liksom. Uansett. Du trenger ikke ha motivasjon, for det er ikke alltid du har det, men consistency til alltid å være der selv om du ikke har motivasjon til det. Og det er mange som trener når de vil, men du må trene når du ikke har lyst også. Da er du, det har jo med hodet å gjøre, og det å tåle press og å ha den vinnerkallen, at du skal, du skal vinne den kampen, da, og eh... Ja, mye inne på trening, på mentalitet.

I: (...) Hvordan trener man opp den evnen?

Sondre: Jeg vet ikke helt om det går an å få den eller trene den opp. Jeg tror kanskje, hvis du skal trene den opp da, så må du bare øve eller bare starte å komme på trening. Møte opp liksom. Jeg har alltid liksom hatt en sånn stemme i hodet som ikke lar meg hoppe over en trening. (...) Og hvis jeg hopper over så får jeg sykt dårlig følelse etterpå og angrer meg noe sykt ikke sant, føler meg dårlig og snakker meg ned. (...) det er ikke helt bra, når man hører på det, men samtidig har det hjulpet meg da, og hvis jeg møter på trening så blir jeg fornøyd etterpå. Så det går litt begge veier.

En ting vi kan merke oss i utsagnene til Sondre er måten han mener at motivasjon ikke kan være avgjørende for det du skal gjøre. Han peker på at kontinuitet over tid til å trene har vært avgjørende for hans utvikling som fotballspiller. Vi kan se dette i sammenheng med måten Norton (2013) også problematiserer motivasjon som avgjørende faktor for læring. Kanskje kan vi knytte Nortons (2013) investeringsbegrep til det Sondre sier om at kontinuitet må være der uavhengig av motivasjonen din. Han investerer i treningen fordi han vet at det er det som må til. «Du må trene når du ikke har lyst også». Det Sondre snakker om her er selvfølgelig knyttet til rollen som fotballspiller og er i så måte en del av hans fotballDiskurser. Likevel kan vi nok si at det Sondre sier også er en markør for et par karaktertrekk som fotballspiller som vi kjenner igjen fra Blaus (2003) karaktertrekk for kompetente lesere, nemlig evnen til vedvarende fokusert oppmerksomhet og metakognitiv bevissthet. Dette er representert gjennom stemmen i hodet som ikke lar ham hoppe over en trening. Sondre har et tydelig språk om sin egen tenkning som viser denne bevisstheten. Da Jonas snakket om at gode lesere hadde evnen til vedvarende fokusert oppmerksomhet, satte han det i sammenheng med selvdisciplin. Sondre blir også spurt om karaktertrekket som omhandler vedvarende fokusert oppmerksomhet, og hvorvidt dette er et karaktertrekk som først og fremst gjelder for en fotballspiller eller en leser:

Sondre: Ja, det er jo hvert fall fotball. Å klare å konsentrere seg om et mål, da, rett og slett, selv om det er en måned til, så er det du skal nå da. Og, eller for eksempel lang tid, det kan jo være bare på ei trening også, det spørs jo hvordan man ser det, å konsentrere seg om den øvelsen som er veldig enkel, veldig simpel, men mange kan føle at det blir kjedelig. For eksempel ei vanlig pasningsøvelse, så er det mange som bare sentrer og tenker «Jeg kan å sentre», men du kan jo aldri bli for god, liksom.

- I: så å være helt locked in liksom, hundre prosent selv på de ...
- Sondre: ... de letteste øvelsene, selv om det er en oppvarming.

Sondre eksemplifiserer dette med et besøk hos gamleklubben.

- Sondre: Jeg dro tilbake til gamleklubben og da ser du veldig forskjell på det. Der er det mange som egentlig bare møter opp da (...) det er ikke så viktig. De er der mer for å ha det gøy.

Igjen er det fotballDiskurser som dominerer Sondres refleksjoner, men det er likevel relevant å se retorikken og refleksjonene hans om mentale egenskaper som fotballspiller i sammenheng med hvordan de samme begrunnelsene dukker opp i Sondres norskfaglige Diskurser. I utsagnene over ser vi hvordan Sondre omtaler dette karaktertrekket hos seg selv, men også hvordan det skiller seg fra tidligere lagkamerater i gamleklubben. Sondre sier at mange kan føle «at det blir kjedelig» med en enkel pasningsøvelse, og at de derfor ikke fokuserer og konsentrerer seg om disse. Dette henger sammen med det Sondre tidligere sa om at man ikke alltid er motivert for trening, men at for hans del finnes en stemme i hodet som krever hundre prosent tilstedeværelse, uavhengig av motivasjonen og lysten hans. Igjen kan vi se dette som et uttrykk for Sondres investering i en forestilt identitet og et forestilt fellesskap (Norton, 2013). I dette tilfellet er det identiteten som profesjonell fotballspiller i et profesjonelt miljø som gjør at Sondre investerer i trening og i øvelser som han ikke alltid umiddelbart er motivert for. Den samme retorikken som Sondre bruker om mentale egenskaper og karaktertrekk som fotballspiller minner om måten han omtaler sitt eget engasjement i norsktime. Som vi vet har han ingen ambisjoner i faget, foruten å stå, han er ikke til stede på alle øktene og i så måte hadde man kunnet se for seg at han forholdt seg passiv i de litterære samtaler. I stedet ser vi altså at Sondre er svært delaktig i samtaler. Her kan vi se hvordan Sondre begrunner dette engasjementet:

- Sondre: Ja, jeg synes det blir mye artigere å være på skolen når du kan være med. Folk sier sånn at det er så kjedelig på skolen og så setter de seg bare og venter til det er ferdig, men da blir det enda kjedeligere for min del, og så bare sitte der og ikke gjøre noe. Mye artigere å gjøre noe når man først er der og bidra. Og så vet jeg at hvis jeg ikke gjør noe så kommer karakterene til å bli veldig dårlig, fordi jeg ikke er der fra før av. Og når jeg først er der, så er jeg der ikke uansett (...)
- I: Ja. For hvis ikke, da er det i hvert fall ingen vits?
- Sondre: Nei, da er det bare å droppe ut, tenker jeg.

Her ser vi igjen hvordan Sondre problematiserer «motivasjon» som en avgjørende faktor for engasjement. På samme måten som «stemmen i hodet» får ham til å koble på kjedelige pasningsøvelser, selv om han ikke er motivert, så ser han ingen grunn til å ikke delta når han først er på skolen. Dette skiller seg veldig fra Henriks resignasjon i møte med norskfaglige diskurser, der han gir uttrykk for at det har ingen nytteverdi for ham og derfor engasjerer han seg ikke. Sondres holdning står også i kontrast til Jonas sitt utsagn om at lesing kun handler om å «bli ferdig».

Til nå har vi sett mest på hvordan Sondre begrunner deltagelse og engasjement i norskøktene, og hvordan denne argumentasjonen har fellestrekk med karaktertrekkene og de mentale ferdighetene som Sondre mener har ført ham fram som fotballspiller. Hvordan kommer disse karaktertrekkene til syne i Sondres deltagelse i de litterære samtalene? Vi har sett hvordan Sondre og Morten utfordret gruppas syn på lojalitet i eksempelet fra romanen der Jon Olav forsøker å sjekke Sigurds telefon. Et annet eksempel som viser fram Sondres engasjement er fra den siste litterære samtalen. Der fikk elevene en oppgave der de skulle ta stilling til én ting de ville endret i romanen for å redde minst ett liv. De skulle også argumentere for hvorfor de valgte som de valgte. Umiddelbart hadde Sondre svaret sitt klart.

Sondre: Jeg tenkte med en gang at Tarjei drar på medielinja som han ville. Da tror jeg ikke han havner i Afghanistan, for å si det sånn.

Dette er det første endringsalternativet som står oppført. Det er også et alternativ som er ganske enkelt å forstå at guttene vil velge. Fra både observasjoner underveis i lesing, engasjement i samtalene og utsagn i intervjuene er det tydelig at det er delen om Tarjei som de fleste har hatt lettest for å engasjere seg i. Dette blant annet fordi de føler det er lett å identifisere seg med valgene Tarjei står i, i motsetning til de tre andre fortellerstemmene. Ganske kjapt sier de to andre guttene på gruppa til Sondre seg enige i det valget. De går gjennom de andre endringsalternativene fortløpende, men konstaterer raskt at de ikke hadde hatt samme effekt. I denne delen av samtalen sier ikke Sondre så mye, antakelig for at han har bitt seg merke i et av de andre alternativene. Plutselig bryter han inn i samtalen mellom de to andre på gruppa.

Sondre: Toern er jo også ganske fin, sånn egentlig.

Vegard: Den med fødselsdepresjonen?

Sondre: Ja. For det har jo mye med kjærlighet fra moren hvor du havner i livet.

Vegard: Det er sant.

Sondre: Det er jo så viktig det, og moren var jo helt fjern i barndommen hans, så ja ... Eneste han hadde var jo egentlig en far som ikke forsto helt på han, forsto seg helt på han, men den beste er jo hvis han bare drar til medielinje.

- Vegard: Ja, det tror jeg også, men han hadde fortsatt kommet til å dratt til militæret
- Sondre: Du tror det?
- Vegard: Ja.
- Sondre: Da er kanskje den beste toern da.
- Marius: Men var ikke militæret en sånn måte å komme seg ut fra bygda, og hvis han hadde gått medielinja så hadde det skjedd før han dro til ...
- Sondre: Ja
- Vegard: kanskje han hadde fått sin dose med.
- Marius: Kommet seg ut av bygda.
- Sondre: Og Afghanistan var enda en måte å komme seg ut fra bygda på en måte.
- Marius: Ja, det er derfor han får det med medielinja

Her ser vi at Sondre gjør en helomvending. Først er han helt sikker på at han vil gå for endringsalternativ 1. De andre på gruppa støtter ham i det. Det hadde vært et helt legitimt svar og gruppa har også akseptable argumenter for å ta det valget. Hadde Sondre utelukkende forholdt seg til Biestas (2014) kvalifiseringsområde og sosialiseringområde kan vi si at han allerede her oppnådd det ut ifra hans egne ambisjoner i norskfaget. Svaret er godt nok, og gruppa er med ham. Det går an å knytte dette til søken etter «simplistic formulations» (Blau, 2003). Dette med utgangspunkt i at det er det første alternativet, det er knyttet til Tarjei-delen, som virker å være den delen med størst gjenkjennelse for elevene. Selv om gruppa virker å være omforent om dette svaret, selv om det er Sondre som først spiller det inn som løsningsforslag, er det han som bryter inn på ny og lanserer endringsalternativ 2 som relevant. I stedet for å gjøre seg ferdig med oppgaven så fort som mulig og helst bare være enige, som andre elever og grupper i denne klassen har hatt en tendens til, gjør Sondre en ny vurdering.

Her viser han altså flere av karaktertrekkene til Blau (2003). Han kobler ikke ut fokuset på oppgaven bare fordi han er «ferdig», men fortsetter å lese de ulike alternativene flere ganger og lanserer så en annen løsning som er litt mer komplisert. Her viser han blant annet evnen til vedvarende fokusert oppmerksomhet (Blau, 2003, s. 211), ettersom han ikke slipper oppgaven idet et tilfredsstillende svar er avgitt. I tillegg viser han også evnen til å tolerere ambivalens og det uavklarte, han tar risiko i å framsette et nytt forslag etter at gruppa har blitt enige, han viser metakognitiv bevissthet ved å revidere sitt eget løsningsforslag og han tåler altså å framsette et mulig feil forslag, og dermed viser han også intellektuell raushet (Blau, 2003). Ved å gjøre dette åpner Sondre opp for en langt mer kompleks og sammensatt samtale om oppgaven. Vi ser her at han gjennom sin egen aktivering og fokus på subjektiveringsområdet (Biesta 2014), og ikke kun på det å bli ferdig,

vekker noe i de andre. Vegard og Marius bygger også ut sine egne resonnementer i møtet med Sondres innspill. Det samme har vi sett når Sondre og Morten var uenige med resten av gruppa om hvorvidt man skulle sjekke telefonen til en lagkamerat som sliter. På spørsmål om karaktertrekket intellektuell raushet er viktigst som fotballspiller eller leser, har Sondre en interessant refleksjon som kanskje kan si noe om hvordan han forholder seg til ulike Diskurser.

Sondre: Jeg tenker egentlig vanlig hele livet, da. Ikke bare fotball eller lesing, men generelt. (...) Du må tørre at folk står opp for seg selv og svarer deg. Kanskje ikke alltid din ide blir den som står, eller ikke alle er enige, og da må du jo klare å diskutere deg fram og argumentere deg fram til hvorfor du mener det er det rette.

Her skjer det man kanskje kan kalle en diskursoverskridende refleksjon. I analysen av Sondres adferd og deltagelse i de litterære samtalene og norskøktene, har jeg primært hatt blikk for hvordan norskfaglige Diskurser og fotballDiskurser påvirker elevenes investering i samtalene. Det Sondre sier her er imidlertid en annen måte å forholde seg til Blaus (2003) karaktertrekk. For Sondre handler det ikke om å selektivt aktivere ulike karaktertrekk avhengig av hvilke Diskurser han skal koble seg på, men heller om at hans måte å møte ulike Diskurser preges av hans karaktertrekk. Sondre får bruk for de samme karaktertrekkene som gjør ham til en dyktig fotballspiller i møtet med norskfaglige Diskurser, men også andre Diskurser. Det er karaktertrekkene til Sondre som gjør at han engasjerer seg, ikke bare ulike Diskursers eksplisitte relevans og nytteverdi. Med dette bidrar han sterkt i de litterære samtalene, til tross for at han antagelig er den i gruppa som har minst behov for å lykkes i norskøktene, til tross for at han ikke anser seg selv som en leser i det hele tatt og til tross for at han ikke har vært med på alle leseøktene.

Som en avslutning på dette analysekapittelet vil jeg ta med en siste sekvens fra intervjuet med Sondre. For selv om han ikke ga uttrykk for at han så noen direkte sammenheng mellom det å utvikle seg til å bli en kompetent leser og det å bli en god fotballspiller, skulle han komme med et utsagn som kan være til nytte i jakten på didaktiske argumenter for arbeid med skjønnlitteratur. Dette sa han i forbindelse med et spørsmål om hvorvidt en eksplisitt kobling mellom utviklingen av litterær kompetanse og fotballkompetanse i ung alder kunne gjort noe med lysten hans til å lese som ungdom:

Sondre: Eh, nei, kanskje ikke lysten, men eller jo, det tror jeg. Fordi jeg hadde hatt, det hadde på en måte vært en mening med det, det her gjør meg til en bedre fotballspiller og derfor så hjelper det meg til å nå det målet jeg har, og da blir det som å ha en pasningsøvelse, det er ikke noe artig, men du gjør det likevel.

I det siste Sondre sier ser vi hvordan han selv trekker paralleller mellom fotballDiskurser, i dette tilfellet hvordan man forholder seg til en pasningsøvelse, og norskfaglige og litteraturdidaktiske Diskurser. Han snakker om å «hjelp meg å nå det målet jeg har», og på den måten får vi nok en gang se hvordan Nortons (2013) forestilte identitet aktualiseres. Sondre peker på at man faktisk kan investere i noe som ikke oppleves som artig, fordi det kan bidra til at man tilegner seg egenskaper som kan være nyttige for affinitetsidentiteten (Gee, 2000). Det gir en annen inngang til å utvikle litterær kompetanse hos umotiverte guttelesere, men spørsmålet blir samtidig hvorvidt dette også gjør teksten uvesentlig i litteraturdidaktikken. Det spørsmålet skal jeg ta for meg i oppgavens siste kapittel.

## 5 Drøfting, kritikk og videre forskning

I avslutningen av oppgaven vil jeg drøfte noen av de mest sentrale funnene i analysen og mulige didaktiske implikasjoner av disse. Jeg vil også ta for meg kritikk av eget prosjekt og til slutt peke på noen mulige retninger for videre forskning.

### 5.1 Konklusjonen og dens mulige didaktiske implikasjoner

Problemstillingen jeg har undersøkt er:

*På hvilke måter investerer umotiverte guttelesere i litterære samtaler der en kompleks roman kobles til egenskaper relevante for deres affinitetsidentitet som «fotballspiller»?*

I min analyse har jeg sett nærmere på hvordan tre fotballspillende elever som definerer seg selv som ikke-lesere evner å omsette mentale egenskaper de bruker som fotballspillere til anvendelse i litterære samtaler. De forteller alle at de ikke leser på fritiden, har ingen motivasjon for å lese og ser ingen nytte i det å lese foruten innenfor de skolske Diskursene. Dermed befinner de seg alle i den kategorien guttelesere som ser lesing som bortkastet tid jf. PISA (Jensen m.fl, 2019; Roe, 2020). Funnene i denne oppgaven burde i så måte ha relevans når vi diskuterer hvordan disse leserne skal nås.

Kanskje er det mest hensiktsmessig å først se på hvilke måter noen av disse guttene *ikke* investerer i de litterære samtalene. Det er spesielt Henrik og Jonas som ser ut til å ha en selektiv bruk av Blaus (2003) karaktertrekk for performative literacy. I analysen har vi sett hvordan de begge viser fram flere av disse karaktertrekkene der samtalene dreier seg primært om temaet «lojal» i fotballsammenheng. Begge er i stand til å forholde seg til tvetydighet, de har toleranse for risiko og for å ta feil, for å nevne noen av karaktertrekkene de viser. Derimot tyr de begge, i de to første litterære samtalene, til det Blau (2003) beskriver som «simplistic formulations» (enkle svar), når spørsmålene forholder seg til situasjoner fra romanen. Henrik sier rett ut at han «gir faen» i norskfaget og lesing, at skoleveien er tung og at det nærmest er utenkelig at den skal føre ham noe sted. Henrik ser for seg jobb som kassamedarbeider dersom det ikke blir fotballkarriere. Han har avfeid Biestas (2014) kvalifiseringsområde og sosialiseringssområde for utdanningen.

Jonas er, i motsetning til Henrik, opptatt av karakterene sine, men da primært som en del av sosialiseringssområdet til Biesta (2014). Dette kan vi anta ettersom Jonas også gir uttrykk for at det ikke er gjennom akademisk utdanning at han skal finne sin yrkesvei (kvalifiseringsområdet) dersom han ikke blir profesjonell fotballspiller. Dette til tross for at han altså går studiespesialisering på videregående. Jonas gir klart uttrykk for at

arbeidet han gjør i norskfaget, lesing inkludert, først og fremst handler om å bli ferdig. Henrik sier nærmest det samme når han forteller at alt de har gjort i timen blir borte så snart han går ut av klasserommet. Biestas (2014) tredje utdanningsområde, subjektivering, der utdanningen er en del av elevenes løsrivelse, frigjøring og kritikk av det etablerte og samfunnets institusjoner (deriblant skolen), ser ikke ut til å være en del av Jonas og Henriks syn på skole. Dette er et interessant funn, mener jeg, fordi det peker på noe paradoksalt: Nettopp den «kritikken» og motstanden Jonas og Henrik fremfører mot norskfaglige Diskurser og skjønnlitterær lesing, som medfører at de stiller seg på utsiden av utdanningen, er også helt sentral for Blaus (2003) performative literacy og Biestas (2014) subjektivering, men bare dersom motstanden anvendes til å gå inn i litteraturen. Dette er et komplekst resonnement, men jeg vil forsøke å utdype det litt mer. Jeg mener nemlig at det er i dette resonnementet noe av kjernen i funnene mine ligger, og potensialet for videre forskning og mulige didaktiske implikasjoner kan finnes.

### 5.1.1 Tilgang til skolens subjektivering gjennom fotballens subjektivering

For å utdype funnet kommer vi fort inn på det ene forskningsspørsmålet for denne oppgaven: *Hvilke spenninger mellom ulike Diskurser kommer til syne i elevenes anvendelse av disse karaktertrekkene?* Det er ingen tvil om at måten Jonas og Henrik forholder seg til fotballDiskurser i klasserommet har mye å si for hvordan de investerer i de litterære samtalene. Vi har sett eksempler på hvordan både Henrik og Jonas i samtalene, spesielt der spørsmålene har vært knyttet til fotball, har vist fram et ganske komplekst lojalitetsbegrep. Dette ser vi for eksempel gjennom måten de er opptatt av tørre å stille spørsmål til trenerens valg. Dette begrunner de med at for å utvikle seg som fotballspiller må man våge å stille spørsmål og risikere å ta feil. De peker på dette som en nødvendig egenskap på banen: Du MÅ feile for å bli god i fotball. Risiko er en helt essensiell del av «fotballutdanningen». Dette er alle informantene, også Sondre, helt tydelige på. Det vises også i resonnementene de har i forbindelse med de litterære samtalenes fotballrelaterte spørsmål.

Dette gjør at vi kanskje kan si at Jonas, Henrik og Sondre alle har et bevisst forhold til fotballutdanningens subjektiverende område (Biesta, 2014). Kanskje kan man til og med hevde at tilgang til fotballutdanningens kvalifiserende (å bli fotballproff) og sosialiserende (å bli akseptert som en del av fotballmiljøet) områder *forutsetter* tilgang til dens subjektiverende område først. Evnen til å løsrive seg og være en selvstendig tenkende fotballspiller er helt nødvendig for at disse guttene skal finne sin plass i det etablerte fotballmiljøet, også jf. tankekartet om «uredd» fra introøkta. Å stille spørsmål til det etablerte, eksempelvis trenerens disposisjoner, er derfor helt naturlig når de forholder seg til fotballdomenet og dens Diskurser. Derfor investerer de også i disse samtalene, og viser fram de aller fleste av Blaus (2003) karaktertrekk i møte med fotballrelevante problemstillinger.

I motsatt fall ser vi hvordan de *lar være* å investere i de litterære samtalene der spørsmålene utelukkende dreier seg om situasjoner fra romanen. «Simplistic formulations» (Blau, 2003) dominerer disse guttenes svar, og det er helt i tråd med hvilket syn de har på norskfaget og dens Diskurser. Det handler om å bli ferdig med



oppgaven, og ettersom utdanningens kvalifiserende og sosialiserende område ikke anses som relevant for dem, kan oppgaven like gjerne løses med minst mulig investering. Fordi vi har sett at Jonas og Henrik besitter flere karaktertrekkene til Blau (2003), i samtaler om fotball, kan det også være en grad av *undertrykking* av mulige ytringer (Billig, 1997) når de ikke investerer i samtaler der disse forholder seg til romanen. Å investere der det er fotballDiskurser som dominerer, samtidig som de ikke engasjerer seg der det er norskfaglige Diskurser som er gjeldende, kan være en måte å tydeliggjøre egen identitet for lagkompisene i rommet. Dette minner om Molloy's (2013) erfaring med gutter som tok avstand fra litteratur for å markere tilhørighet til det maskuline.

Det jeg vil fram til med å vise hvordan Jonas og Henrik bevisst eller ubevisst *velger* hvilken investering de legger i de litterære samtaler ut ifra hvilke Diskurser som dominerer, er å vise hvordan en kobling mellom egenskaper for litterær kompetanse og relevante egenskaper for elevers affinitetsidentitet kan bidra til subjektivering innen litteraturredidaktikken. Dette vil jeg hevde med bakgrunn i den utviklingen vi så hos Jonas og Henrik i de litterære samtaler.

I den siste litterære samtalen, når treneren er til stede, er min påstand at elevene, og spesielt Jonas, opplever å få tilgang til nettopp utdanningens subjektiverende område. Dette ser vi blant annet gjennom hans beskrivelse av hvilken effekt trenerens tilstedeværelse hadde på ham.

Jonas: Nei. Stian er nesten som en kompis til meg, så jeg prøver ikke å være ordentlig med ham.

I analysen tar jeg til orde for at det som skjer i den litterære samtalen egentlig er motsatt av det Jonas her gir uttrykk for, at treneren ikke påvirker hans investering. Dette mener jeg i lys av Biestas (2014) subjektiveringsområde. Nettopp fordi Jonas føler et fripass til «ikke å være ordentlig», får han plutselig anledning til å løsrive seg fra hans oppfatning om at de norskfaglige Diskursene krever at han omgås dem på en ordentlig måte. Med ett løftes Jonas sine resonneringer i den litterære samtalen. Han beveger seg vekk fra enkle svar og fokuset på å bli ferdig. Det samme ser vi til dels hos Henrik også. I den siste samtalen byr han plutselig på en ganske kompleks refleksjon knyttet til Tarjeis lojalitetskonflikter med faren sin i romanen.

Henrik: Jeg føler han gjør det på tross av at han er redd, føler jeg, han er lojal mot faren selv om han helst ikke skulle hjulpet til, hvis du skjønner.

Henriks refleksjon beveger seg langt vekk fra de enkle svarene han har tydd til i tidligere samtaler. Paradokset er altså at når elevene ikke bryr seg om å «være ordentlig» i møte med norskfaglige Diskurser, er konsekvensen av denne løsrivelsen, at deres bidrag i de litterære samtaler er på et langt høyere nivå. Løsrivelsen fra norskfaglige Diskurser er det som gir tilgang til de samme Diskursene. De er plutselig i stand til å anvende

karaktertrekk knyttet til performative literacy (Blau, 2003), som de allerede har vist prov på i fotballDiskursene, også i samtaler om situasjoner fra romanen.

Det er umulig å si nøyaktig hva som fører til denne utviklingen, men som analysen har forsøkt å vise er det mulig at fotballDiskursene, med sin tunge tilstedeværelse i rommet gjennom hele prosjektet, har eksponert elevene både bevisst og ubevisst for andre måter å være «fotballspiller i norsktime». Elevenes forestilte identitet har vært koblet til leseprosjektet hele veien, gjennom det fysiske: en klasse med kun lagkompiser, undervisning på stadion, trener til stede på flere av øktene, min tilstedeværelse som fotballfyr. I tillegg har begrepene «lojal» og «uredd», hentet fra disse elevenes mentale ellever, gjennomsyret de litterære samtaler og norskfaglige Diskursene. Påstanden min blir dermed at fotballDiskursene til dels bidrar til en subjektivering i de norskfaglige Diskursene. Elevenes forestilte identitet som fotballspillere i de litterære samtaler gjør at de ikke er «ordentlige» i møtet med norskfagets Diskurser, og det bidrar kanskje til at de utvikler sine litterære resonnement på en friere måte.

Det er en subtil distinksjon jeg vil fram til her, og det er den lille forskjellen som ligger i den motstanden Jonas og Henrik yter norskfagets Diskurser, og det didaktiske potensialet som kanskje finnes i den samme opposisjonen. Heri ligger altså en litteraturdidaktisk refleksjon: Å møte tekster med motvilje og kritiske spørsmål er ikke nødvendigvis et problem. Motviljen *kan* benyttes til å møte tekster og stille de samme kritiske spørsmålene, bare på innsiden av teksten. «What does it say? What does it mean? And why does it matter?» er sentrale spørsmål for en slik kritisk lesing av skjønnlitteratur (Blau, 2003, s. 204). Selve poenget med lesingen blir da å bruke elevenes motstand og disse spørsmålene som en begrunnelse for å gå inn i teksten, framfor å bruke dem som en begrunnelse til å melde seg ut og bli stående på utsiden av litteraturen. På spørsmål om han skulle ønske han brydde seg mer om å utvikle seg som leser, sier Henrik dette:

Henrik: (...) om jeg hadde vært det så kanskje det hadde gitt meg mer glede av å være på skole (...)

Selv om Henrik gir uttrykk for at han ikke bryr seg om verken skole eller lesing, erkjenner han at lesekompetanse og det å se nytten av lesing har mye å si for opplevelsen av å være på skolen. Jeg mener vi har sett at både Jonas og Henrik besitter en rekke sentrale karaktertrekk for å kunne bli kompetente lesere og utvikle en estetisk litterær leseferdighet, og de har vist dette i litterære samtaler. En eksplisitt og tematisk kobling mellom deres fotballDiskurser (forestilt identitet (Norton, 2013)) og norskfagets Diskurser ser altså ut til å påvirke deres investering i litterære samtaler på en positiv måte. Et spørsmål er hvorvidt de etter hvert kan velge å investere i litterære samtaler uavhengig av en eksplisitt tematisk kobling mellom tekst og affinitetsidentitetens Diskurser. Ut ifra mine funn vil jeg påstå at det er to helt essensielle komponenter som må på plass for å komme dit. I den forbindelse er det interessant å se hva Jonas sier om sitt eget engasjement på skolen:

Jonas: Ja, sånn søsteren min sier, hun som er ganske god på skolen: Du er jo på skolen uansett, så hvorfor ikke bare jobbe som faen, i stedet for å bare sitte og se på youtube, liksom.

Her ser vi at Jonas har reflektert rundt sin egen investering i skolen og norskfaget, og gir uttrykk for at han like gjerne kunne vært investert når han først er så mye på skolen. Dette er et viktig poeng å ta med seg inn i den siste delen av drøftingen, der vi skal se hvordan Sondre skiller seg fra Jonas og Henrik i denne sammenhengen. Det er mye som tyder på at det er nettopp Sondres evne til vedvarende fokusert oppmerksomhet og metakognitiv bevissthet som gjør at han investerer i de litterære samtalerne oftere og på mer litterært kompetent nivå enn Jonas og Henrik.

### 5.1.2 Karaktertrekks overføringsverdi mellom ulike Diskurser

For å se på Sondres investering i samtalerne, kan vi ha det andre forskningsspørsmålet jeg har sett på i dette prosjektet i bakhodet:

*Hvordan anvender elevene karaktertrekk og egenskaper knyttet til litterær kompetanse i litterære samtaler?*

Vi har allerede delvis sett på dette, men jeg vil her trekke inn Sondre som en motpol til Jonas og Henrik. Sondre har kommet desidert lengst i fotballkarrieren av de tre informantene, og han vektlegger spesielt to egenskaper han mener er sentrale for dette: kontinuitet i treningen og en stemme i hodet som holder ham ansvarlig. Disse to egenskapene mener jeg samsvarer med det første og siste trekket i Blaus (2003) performative literacy: Evne til vedvarende fokusert oppmerksomhet og metakognitiv bevissthet. Disse viser Sondre stadig prov på i de litterære samtalerne, og jeg vil påstå at denne evnen til å koble seg på uavhengig av interesse er helt sentral for hans kompetente deltagelse i samtalerne. Sondre forteller at han aldri har vært noen leser, så disse karaktertrekkene er ikke skapt av skjønnlitterær lesing, men likevel er de egenskaper som setter ham i stand til å jobbe med kompleks litteratur. Med andre ord er det nærliggende å tenke seg at det å utvikle disse karaktertrekkene hos elever kan ha en Diskursoverskridende effekt: De er nyttige både innen norskfaglige Diskurser og fotballDiskurser. I Sondres tilfelle ser det altså ut til at hans tilnærming til fotballDiskurser, som det å alltid være fokusert og investert også når han ikke er motivert, er noe han anvender i norskfaget. Det er interessant å se Jonas sitt utsagn om å jobbe hardt når han først må være på skolen i sammenheng med Sondres perspektiv på investering i skolesammenheng:

Sondre: Ja, jeg synes det blir mye artigere å være på skolen når du kan være med. Folk sier sånn at det er så kjedelig på skolen og så setter de seg bare og venter til det er ferdig (...)

Årsaken til at jeg mener Blaus (2003) karaktertrekk «evne til vedvarende fokusert oppmerksomhet» og «metakognitiv bevissthet» er de mest sentrale for Sondres performative literacy dreier seg om observasjoner i dette prosjektet. Poenget jeg forfekter her er nemlig at det er evnen til å aktivere disse to karaktertrekkene som bidrar til at elever kan vise fram de andre karaktertrekkene i litterære samtaler. Forskjellen på



affinitetsidentiteter. Jeg mener dette prosjektet har vist at implisitte og eksplisitte koblinger mellom egenskaper elever har bruk for i sine forestilte affinitetsidentiteter og de karaktertrekkene Blau (2003) mener kjennetegner kompetente lesere, kan bidra til å øke elevers investering i de litterære samtalene.

## 5.2 Kritikk av egen undersøkelse

Et viktig spørsmål på slutten av oppgaven er dette: Ved å *bruke* norskfaget på samme måte som en pasningsøvelse (jf. Sondres refleksjon), altså til å utvikle egenskaper for å bli en bedre fotballspiller, har man ikke da havnet på samme sted som omsorgsdiskursen? Altså havnet på et sted der litteraturdidaktikken først og fremst tjener et annet mål enn seg selv, redusert til et nytteredskap for å utvikle annen kompetanse? Det er til å forstå at noen vil lese denne oppgaven og mitt masterprosjekt som en reduktiv tilnærming til litteraturdidaktikken. Forsvinner ikke teksten i dette prosjektet? Diskuterer ikke elevene egentlig bare fotball? Det er etter min mening en helt legitim kritikk, men jeg vil gjerne begrunne hvorfor jeg hevder at dette prosjektet skiller seg fra omsorgsdiskursen. En viktig distinksjon mellom den leserorientering som dominerer omsorgsdiskursen og den som ligger til grunn for dette prosjektet er denne: Der omsorgsdiskursen søker å motivere elever til å komme seg gjennom tekst ved å la elevene lese tekster som tilbyr sterk grad av gjenkjennelse og lett tilgjengelig tematikk, har dette prosjektet vektlagt en orientering mot leseren som er annerledes. Prosjektet har forsøkt å orientere seg mot leserens iboende karaktertrekk, slik disse aktiveres i samspill med elevenes affinitetsidentitet, ved å knytte lesehandlingen, litterære samtaler og litterær kompetanse tettere på interesseidentitetens *egenskaper*. Elevene gis med andre ord ikke nødvendigvis «leseglede» eller «gode leseopplevelser», men tilbys derimot eksplisitte koblinger mellom den kompetansen de allerede (kanskje) besitter innenfor sin affinitetsidentitet, og litterær kompetanse. Denne koblingen bidrar til en bevisstgjøring av hvilke karaktertrekk som kreves for å møte komplekse tekster uten stor grad av gjenkjennelse eller tilgjengelig tematikk, og at en del motvillige lesere blir klare over at de allerede besitter disse.

Noe av kritikken mot omsorgsdiskursen og den individualiserte leserorienteringen i norskfaget er at den har nærmest gjort den skjønnlitterære teksten overflødig. Vi kjenner igjen Harstads (2020) påpekning av at læreplanen (LK20) ser på skjønnlitterære tekster som en hvilken som helst tekst, og at hovedhensikten med disse er å kommunisere innhold. Harstad (2020) problematiserer denne forståelsen, og mener den tar oppmerksomheten vekk fra litterær form. Han viser til Aadland (2019) for å begrunne denne problematikken: «Det er naturligvis forfeilet å se litteratur i det store og hele som kommunikasjon [...] *Om kunst først og fremst er kommunikasjon, så har den forfeilet seg, for den gjør alt annet enn å kommunisere effektivt og formålstjenlig*» (Aadland, 2019). Dette henger sammen med den fiktive og estetiske lesemåten, som denne oppgaven har berørt, der poenget ikke nødvendigvis er å hente noe ut av teksten (Penne, 2013; Rosenblatt, 1985). Det går også an å knytte det til Langers (2011) teorier om skjønnlitteratur som en måte å tenke på, mer enn en type tekst som skal leses for å kommunisere et innhold (Langer, 2011). Dette er også i tråd med de litteraturdidaktiske argumenter vi har sett som vektlegger at *forståelse* av skjønnlitterære tekster *ikke* er det viktige, kanskje tvert om (Blau, 2003; Blok Johansen, 2019; Torell, 2002). Det er med

bakgrunn i et slikt syn på skjønnlitteratur og fiktiv lesing at jeg hevder at dette prosjektet ikke reduserer litteraturredidaktikken til et nytteredskap og at teksten ikke forsvinner i all praten om fotball. Fordi koblingen til fotball ser ut til å styrke subjektiveringens (Biesta, 2014) rolle i klasserommet, er det mye i empirien som tyder på at flere av elevene i løpet leseprosjektet løsriver seg fra sin tanke om at norskfaglige Diskurser krever «ordentlige» svar. Etter hvert evner de å bruke teksten som en måte å tenke på. Dette viser etter min mening at koblingen til fotball ikke gjør teksten uvesentlig, den bidrar heller til å åpne elevene for teksten, selv om den er vanskelig å forstå.

Dermed lander vi her, på et sted hvor litteraturredidaktikken kanskje ikke kun bør handle om å få elever til å forstå spesifikke tekster, men at de aller mest skal forstå *hvilken kompetanse som kreves* for å komme seg inn i en vanskelig tekst, og hvordan denne kompetansen ikke kun er nyttig i norskklasserommet.

### 5.3 Videre forskning

Kritikk kan også møtes med nye undersøkelser, med nye innfallsvinkler. Dersom jeg ser en videre retning for tilnærmingen til litteraturredidaktisk forskning jeg har valgt i denne oppgaven er det spesielt en videreføring jeg anser som interessant. Å undersøke hvorvidt, og på hvilke måter, denne oppgavens leserorientering kan anvendes i et mer heterogent klasserom der det finnes en mer mangfoldig representasjon av kjønn og ulike affinitetsidentiteter. Funn fra en slik undersøkelse kan kanskje bidra til en ytterligere oppdatering av læreres litteraturredidaktiske begrunnelser i møte med umotiverte lesere.

## Referanser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Studentlitteratur.
- Angeli Carter, S. (1997). Second Language Acquisition of Spoken and Written English: Acquiring the Skeptron. *TESOL quarterly*, 31(2), 263-287. <https://doi.org/10.2307/3588047>
- Barton, David. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd. utg.). Blackwell Publ.
- Biesta, Gert J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl.
- Billig, Michael. (1997). The dialogic unconscious: Psychoanalysis, discursive psychology and the nature of repression. *British journal of social psychology*, 36(2), 139-159. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01124.x>
- Blau, Sheridan. (2003). *The literature workshop : teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, Marte. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Blok Johansen, Martin. (2019). *Litteratur og dannelse : at lade sig berige af noget andet end sig selv* (1. udgave. utg.). Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Thompson, John B. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (Andra upplagan. utg.). Studentlitteratur.
- Bruner, Jerome. (1997). A Narrative Model of Self-Construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48253.x> (Annals of the New York Academy of Sciences-Series)
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Flatland, Helga. (2010). *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (5. utg.). Aschehoug.
- Fodstad, Lars August & Gagnat, Line. (2014). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren*.
- Fodstad, Lars August & Mortensvik, Astrid. (2018). Øvelser i empati og kulturell tilgang. Avgangselevers legitimering av arbeid med eldre skjønnlitteratur i videregående opplæring. *Acta didactica Norge*, 12(3), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.6149>
- Forleggerforening, Den Norske. (2022). *Langt færre gutter enn jenter leser bøker*. Hentet 27.4.2023 fra <https://forleggerforeningen.no/nyhetsarkiv/langt-faerre-gutter-enn-jenter-leser-boker/>
- Freire, Paulo. (1987). *Literacy : reading the word & the world*. Bergin & Garvey Publishers.
- Gee, James Paul. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732x025001099>
- Gee, James Paul. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5th. utg.). Routledge.
- Harstad, Ola. (2020). Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning. *Å bli til med litteraturen. En metafysisk og nevrovitenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning*. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2046>
- Hennig, Åsmund. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic journal of literacy research*, 6(3), 136. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (1995). *Active Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986120>
- Jensen m.fl, Fredrik. (2019). *PISA 2018 - resultater*. Universitetet i Oslo. U. i. Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

- Kittang, Atle. (1991). *Moderne litteraturteori : en antologi*. I. Universitetsforl.
- Kjelen, Hallvard. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren*, 2, 56-66.
- Kjelen, Hallvard. (2018). Å vere litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2nd. utg.). Teachers' College Press.
- Molloy, Gunilla. (2013). «Jag rysar när jeg ser en bok». I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (Bd. nr. 194, s. 33-45). Fagbokforlaget.
- NFF. (2023). NFF. Hentet 3.5.2023 fra <https://www.fotball.no/tema/om-nff/statistikk-og-historikk/antall-lag-over-tid/>
- Norton, Bonny. (2013). *Identity and Language Learning : Extending the Conversation* (2nd. utg.). Multilingual Matters.
- Penne, Sylvi. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Penne, Sylvi. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, Astrid. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red.), *Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.)* (Bd. nr. 194). Fagbokforl.
- Roe, Astrid. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? : 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, Louise M. (1985). The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research. I C. R. Cooper (Red.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ablex Publishing Corporation.
- Rosenblatt, Louise M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rødnes, Kari Anne. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Scholes, Robert. (2001). *The crafty reader*. Yale University Press.
- Skaftun, Atle. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic journal of literacy research*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Smidt, Jon. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid : scene og offentlighet*. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Stilson, Michael. (2018). *Bare spille ball*. Cappelen Damm.
- Street, Brian. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (Bd. 23). Cambridge University Press.
- Tjora, Aksel Hagen. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.



- Torell, Örjan. (2002). Resultat - en översikt. I Ö. Torell (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare?* (s. 74-100). Institutionen för humaniora.
- Udir. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Udir. Hentet 27.4.2023 fra
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Aadland, Erling. (2019). *Litteraturens verden : en undersøkelse av litteraturens antinomier*. Vidarforlaget.
- Aase, Laila. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. Stenersen Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. s. 163-179). Tapir akademisk.

1.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Oppgaver til første litterære samtale 18/11-2022

**Vedlegg 2:** Oppgaver til andre litterære samtale 24/11 - 2022

**Vedlegg 3:** Oppgaver til tredje litterære samtale 6/1 - 2023

## VEDLEGG 1: Oppgaver til første litterære samtale

Litterær samtale – 18/11-2022

### Individuell skriving (8 minutter totalt – fordeler tiden selv):

Tarjei kan virke å være lojal mot mange og opptatt av å gjøre folk fornøyde. Kanskje spesielt faren sin. Men er Tarjei lojal mot faren sin eller bare redd for ham? Hva er han i så fall redd for?

Som fotballspiller skal man være lojal mot mange og mye. Kan du gi eksempler på hvem du er lojal mot i din hverdag som fotballspiller og hva er det du gjør som viser din lojalitet?

Hvem er det viktigst å være lojal mot i din fotballkarriere?

Hva kan det gjøre med lojaliteten din til treneren og laget dersom du for eksempel benkes i en viktig kamp?

Da vi diskuterte begrepet «uredd» som fotballspiller kom det mange eksempler på hva dette betyr *på* banen – men hva betyr det å være uredd utenfor banen og i hvilke situasjoner kan det være viktig å være uredd *utenfor* banen som fotballspiller? (i garderoben, i spillersamtaler, lagmøter, spillerbuss, reiser).

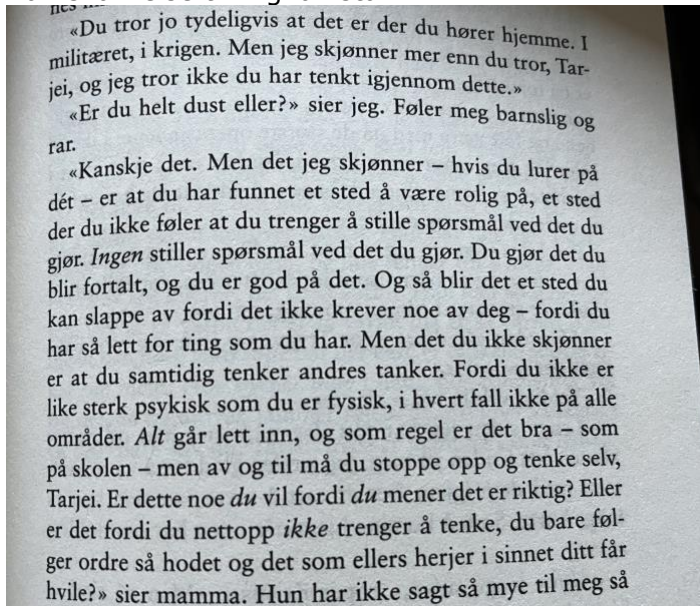
### SPØRSMÅL TIL DISKUSJON I GRUPPER (15-20 minutter):

1. Da Tarjei kommer hjem med vitnemålet fullt av seksere, sier faren til Tarjei: – Vi er ubeskrivelig stolte av deg for at du har kommet deg dit du ville i livet (...). Du har blitt akkurat den gutten vi ønsket oss da vi så deg for første gang.»  
Hva tror dere Tarjei tenker når han hører dette? Har han kommet seg dit han ville i livet?
2. «Jeg må fortelle Kristian noe før de kommer. Men jeg tør ikke. Jeg trodde jeg hadde vokst av meg feigheten, men det har jeg tydeligvis ikke. Jeg har søkt om å komme inn på Hundetjenesten etter rekruttskolen. Kristian og jeg har egentlig avtalt at vi skal på samme sted, på samme båt. Det avtalte vi lenge før rekruttskolen.»

Hvorfor ser Tarjei på seg selv som feig? Hva har han gjort som fører til dette synet på seg selv?

Er Tarjei illojal som søker Hundetjenesten? Eller er han uredd? Diskuter.

3. Les dette utdraget fra samtalen mellom Tarjei og mora, etter at han har fortalt at han skal reise til Afghanistan:



Er det fordi Tarjei er redd eller uredd at han drar til Afghanistan? Hva er han i så fall redd for? Diskuter.

I diskusjonen om lojalitet for en fotballspiller ble det nevnt å være «lojal» mot rollen sin og kamplanen. Hva hvis man er uenig i kamplanen, er det illojalt å tenke selv og si høyt hva man tenker?

4. Jon Olav ønsker egentlig å stille krav til Sigurd, mens Ingrid vil gi ham tid. Jon Olav ender opp med å gi etter for Ingrid og la Sigurd gjøre som han føler for. Gjør han det fordi Jon Olav det for å være lojal mot kona si eller er han redd? Hva er han i så fall redd for?

#### PLENUMSSAMTALE (10-15 min)

Hver gruppe velger ut det spørsmålet der de følte de fikk den mest interessante samtalen og deler fra denne. De andre gruppene får mulighet til å kommentere – så de noe av det samme? Kom det opp noe annet for dem?

## **VEDLEGG 2: Oppgaver til andre litterære samtale 24/11 - 2022**

Gjør en vurdering av de fire situasjonene, noter ned svaret ditt og begrunnelsen.

Deretter skal dere diskutere i grupper. Alle skal dele sitt svar og gjerne kommentere hverandres vurderinger.

Alle situasjonene handler på en eller annen måte om lojalitet. Ta med dere tanker fra disse situasjonene inn i den videre lesingen av boka.

### **Situasjon 1:**

En lagkompis som blir vraket til startelleveren i en kamp rekker opp hånden under kampmøtet og sier han lurer på hvorfor treneren har bestemt at de skal gå ut i lavt press når alle vet at de er best og mest komfortable når de går ut med høyt press. Treneren fyrer seg opp og kaller lagkompisen din illojal og bitter som bare prøver å sabotere for resten av laget. Det blir en pinlig stillhet i rommet. Lagkompisen blir blek og spak, og sier ingenting mer. Du er egentlig helt enig med lagkompisen din og vet at mange i garderoben tenker det samme. Samtidig har treneren vært helt tydelig på hva han ønsker at dere skal gjøre.

Rekker du opp hånda og tar ordet for å bidra i diskusjonen? Hvorfor eller hvorfor ikke? Hvem er du lojal mot i denne situasjonen?

### **Situasjon 2:**

I boka har Tarjei har mest lyst til å gå medielinja på videregående. Han vil flytte på hybel og komme seg vekk fra det lille bygdemiljøet. Men han tør ikke si noe av dette til foreldrene sine. Han vet at de forventer noe annet av ham. Til slutt begynner han på landbrukslinja. Burde Tarjei ha gjort det han selv ønsket eller var det riktig av ham å begynne på landbrukslinja? Hvor viktig er det å lytte til foreldrene sine ønsker om hva man bør gjøre? Hadde det vært illojalt av Tarjei om han hadde søkt medielinja, når faren forventer at han skal ta over gården?

### **Situasjon 3:**

Du synes lagkompisen din virker litt utafør. Han snakker mye mindre i klasserommet og i garderoben, drar rett hjem etter trening og henger ikke med gutta lenger. Du har prøvd å spørre om det er noe i veien, men han unngår spørsmålet og sier bare at alt er bra. Du legger merke til at han er konstant på telefonen, og du lurer på hva han egentlig holder på med, siden han virker så rar. En dag han er i dusjen etter trening ser du at telefonen hans ligger ulåst på benken ved siden av deg. Du tenker at det kan kanskje gjøre deg

klokere på hva som plager ham. Sjekker du telefonen? Hvorfor eller hvorfor ikke? Hva er mest lojalt å gjøre?

**Situasjon 4:**

Jon Olav er bekymret for Sigurd og lurder på hvorfor han reagerer så sterkt på at Tarjei, Kristian og Trygve døde i Afghanistan. Han snoker i sakene til Sigurd og finner telefonen som er pakket inn i et håndkle. En dag forsøker han å logge seg inn på telefonen til Sigurd fordi han er bekymra for sønnen sin. Er det greit? Er faren illojal mot sønnen sin? Eller kan man si at han er lojal fordi han er så bekymret at han faktisk er villig til å ta sjansen på å såre sønnen for å finne ut hvorfor han har det så tungt?

### Vedlegg 3: Oppgaver til tredje litterære samtale 6/1 - 2023

Kryss av for om du er enig eller uenig i påstanden			
		Enig	Uenig
1	Tarjei er lojal, og ikke redd, når han velger å gjøre det faren vil at han skal gjøre.		
2	Karin (mor til Tarjei) er uredd, og ikke illojal, når hun ikke lytter til morens advarsel om å flytte på bygda med Hallvard.		
3	Jon Olav er uredd når han skrur på telefonen til Sigurd og forsøker å taste riktig pin-kode.		
4	Jon Olav er illojal mot de andre i bygda når han til slutt forteller journalisten som besøker bygda alt han vet.		
5	Å være lojal kan bety at man må såre den man er lojal mot.		
6	Det er mulig for en fotballspiller å være 100 % lojal mot alle, hele tiden.		
7	Å være uredd som fotballspiller betyr at man ikke kan være kompis med alle hele tiden.		
8	Hvis du må velge, er det viktigere å være lojal mot seg selv og sine ønsker, enn å være lojal mot andre.		

#### **I gruppa:**

Gruppelederen styrer ordet.

En på gruppa deler valget sitt med de andre og forklarer hvorfor. Gruppelederen har ansvar for å spørre om begrunnelse for valget. Deretter kan de andre dele hva de har valgt.

Gruppa skal bli enige om et felles svar på påstanden.

For neste påstand skal en annen på gruppa dele sitt svar og sin begrunnelse. Gruppen diskuterer og blir enig om et felles svar.

Dette gjentas til gruppa har gått gjennom alle påstandene.

#### **DISKUSJON – HVA VILLE DERE ENDRET?**

Tre unge gutter og kompisar dør i Afghanistan. Ulike årsaker gjorde at de reiste i krig. Etter å ha lest «Bli hvis du kan, reis hvis du må» vet vi noe om hva det var som gjorde at Tarjei og Trygve valgte å dra. Hvis du kunne endret én ting i historien om Trygve, Tarjei og Kristian som kunne reddet livet deres eller noen av dem, hva ville dere valgt? Under er noen alternativer. Velg dere én som dere ville endret og begrunn hvorfor dette kunne endret hele historien og reddet noens liv. Tenk også gjennom hvorfor dere velger bort de andre mulighetene:



1. Tarjei gjør som han egentlig vil: Han begynner på medielinja og ikke landbrukslinja når han starter på videregående. Han flytter to timer utenfor bygda og flytter på hybel som 16-åring.
2. Karin, mammaen til Tarjei, får ikke fødselsdepresjon. Hun blir lykkelig av å få Tarjei og både synger, leser og gir masse kjærlighet til ham.
3. Etter den første gangen Jon Olav hører Trygve kaste stein på ruta til Sigurd, tar han praten med sønnen sin og spør hvorfor han sniker seg ut om natten med Trygve.
4. Når Trygve og Sigurd er sammen i Oslo og Trygve har lyst at de skal dra hjem til bygda og vise at de er sammen, i stedet for å nekte, blir Sigurd med på det.
5. Tarjei forteller politiet at det var han som skjøt Johan og ikke faren.

Skriv ned stikkord for valgene deres her:



