



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Men då hade han ju varit kär i en kille!”

- En kvalitativ undersökning om elevers genusskapande i samband med läsning av en skönlitterär text i en årskurs 7.

Elin Zetterlund

Interdisciplinärt självständigt arbete med utbildningsvetenskaplig inriktning.

LSV320

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** ”Men då hade han ju varit kär i en kille!” – En kvalitativ undersökning om elevers genusskapande i samband med läsning av en skönlitterär text.

**Författare:** Elin Zetterlund

**Termin och år:** Höstterminen 2011

**Kursansvarig institution:** Litteratur, idéhistoria och religion

**Handledare:** Ann Boglind

**Examinator:** Anna Nordenstam

**Nyckelord:** Genus, könsroller, normer, litteratursamtal, svenskundervisning

### **Sammanfattning:**

Mitt syfte med examensarbetet var att undersöka och diskutera hur elever i en årskurs 7 ”gör genus” då de får läsa och diskutera den skönlitterära texten ”DU! Hitta rytmen” av Daniel Möller (2004) där huvudkaraktärens kön aldrig avslöjas. Dels var jag intresserad av att ta reda på hur eleverna enskilt i samband med läsningen konstruerade huvudpersonens genus, dels ville jag klarlägga vilka argument eleverna använde i ett litteratursamtal för att förklara hur de skapade genus under läsningen av texten. Undersökningen är kvalitativ och mitt empiriska material bestod av de deltagande elevernas loggboksanteckningar och mina anteckningar från litteratursamtalen. Resultatet av undersökningen visade att elevernas argument för att konstruera huvudpersonens genus kunde härledas till sju kategorier. Den kategori varifrån överlägset flest elever delvis hämtade sina argument var den där genusskapande skedde genom att eleverna bestämde huvudpersonens genus utifrån dennes relation till en annan karaktär i texten. En slutsats som jag kan dra är att elevernas argument i hög grad speglar den västerländska rådande normen om ett tvådelat genussystem. Argumenten hamnar också inom de heteronormativa ramarna för genusidentitet, det vill säga, flera av elevernas föreställningar baseras på en uppfattning om en heterosexuell kärleksrelation som den enda ”möjliga”. Argumenten synliggör även föreställningar kring könsroller, det vill säga egenskaper och handlingar kopplade till biologiskt kön, som finns i vårt samhälle. Detta syns i elevernas förklaringar till hur de skapade sina föreställningar kring huvudpersonens genusidentitet. Att inom svenskundervisningen använda en skönlitterär text som utgångspunkt för en normkritisk diskussion med ett tema som detta finner jag stöd för i den rådande Läroplanen (Lgr11), där vi kan läsa att en av lärarens uppgifter är att utifrån olika teman ”öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (Skolverket, 2011, s.13).

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b> .....	<b>3</b>
<b>3. TEORETISK BAKGRUND</b> .....	<b>4</b>
3.1. GENUS.....	4
3.2 KÖNSROLLER.....	6
3.3 UNGDOMAR OCH GENUSSKAPANDE .....	6
3.4 BEGREPPSDEFINITION .....	7
<b>4. TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>7</b>
4.1 UNGA KVINNORS GENUSSKAPANDE .....	7
4.2 UNGA MÄNS GENUSSKAPANDE.....	8
4.3 GENUS I SKÖNLITTERATUREN.....	9
4.4 LITTERATUREN I UNDERVISNINGEN .....	10
4.5 LITTERATORSAMTAL .....	12
<b>5. METOD</b> .....	<b>14</b>
5.1 KVALITATIV UNDERSÖKNING .....	14
5.2 URVAL .....	15
5.3 ETISK HÄNSYN .....	15
5.4 RELIABILITET.....	15
5.5 OM TEXTEN ”DU! HITTA RYTMEN”.....	16
5.6 UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE .....	17
<b>6. RESULTAT</b> .....	<b>19</b>
6.1 ELEVERNAS REAKTION PÅ TEXTEN .....	19
6.2 FAKTORER SOM PÅVERKADE ELEVERNAS GENUSSKAPANDE.....	19
6.2.1 Genusskapande genom subjektiv förankring och igenkänning .....	20
6.2.2 Genusskapande genom huvudpersonens relation till Venus.....	20
6.2.3 Genusskapande genom huvudpersonens relation till mamman .....	22
6.2.4 Genusskapande genom huvudpersonens relation till vännerna .....	23
6.2.5 Genusskapande genom språket.....	24
6.2.6 Genusskapande genom tidigare skönlitterära erfarenheter .....	24
6.2.7 Genusskapande genom de andra deltagarnas föreställningar .....	25
6.3 TEXTEN SOM ”DISKUSSIONSVERKTYG” .....	26
6.4 SAMMANFATTANDE ANALYS.....	26
<b>7. DISKUSSION</b> .....	<b>27</b>
7.1 GENUSSKAPANDE OCH KÖNSROLLER .....	27
7.2 SKÖNLITTERATUR OCH VERKLIGHET .....	29
7.3 LITTERATORSAMTALEN.....	30
7.8 ”DU! HITTA RYTMEN” .....	31
<b>8. FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING</b> .....	<b>33</b>
<b>9. REFERENSLISTA</b> .....	<b>34</b>
<b>10. BILAGA 1. DU! HITTA RYTMEN</b> .....	<b>36</b>
<b>11. BILAGA 2. TILL MÅLSMAN</b> .....	<b>38</b>

## 1. Inledning

Diskussioner kring genus och normer är något som ständigt pågår runt om i samhället, inte minst bland elever och lärare i skolan. I en artikel i *Dagens Nyheter* (2011-11-12) kan vi läsa om hur lärare och elever på ett gymnasium i Stockholm arbetar för att synliggöra könsstereotypa mönster, både hos lärare och elever. Detta sker genom övningar där de får fundera över och problematisera bland annat begrepp som manligt/kvinnligt och hur dessa kan påverka och begränsa en individ (Jällhage, 2011).

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11) fastslås att "[s]kolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsroller" (Skolverket, 2011, s.8). Dessutom ingår det enligt läroplanen i lärarens uppgift att "öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem" (ibid. s.13). Ett exempel på ett tema som ofta diskuteras utifrån skilda värderingar och uppfattningar är konstruktion av genus och könsroller. En lärare bör alltså aktivt diskutera med sina elever skapandet av genus och hur människor utifrån kön har olika möjligheter och begränsningar. Därför vill jag i den här undersökningen närmare granska just skapandet av genus och könsroller.

Inom ramen för litteraturundervisningen i skolan finns möjligheter att arbeta med teman som dessa. I Kursplanen för svenska påpekas att eleverna genom mötet med olika typer av text ges förutsättningar att utveckla både den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden (Skolverket, 2011, s.222). Att ha en skönlitterär text där huvudkaraktärens kön inte är uttalat som utgångspunkt för en diskussion om hur genus och könsroller produceras och reproduceras, kan det vara till hjälp för att komma bort från en föreställning om att genus utgörs av fasta och essentiella värden?

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka och diskutera hur elever i en årskurs 7 "gör genus" då de får läsa och diskutera en skönlitterär text där huvudkaraktärens genusidentitet aldrig avslöjas. Syftet skall uppfyllas genom följande frågeställningar:

- Vilka tankar uttrycker eleverna i skrift efter att ha läst texten "DU! Hitta rytmen" av Daniel Möller (2004)?

- Hur reagerar de på att huvudkaraktären är genusneutral, det vill säga inte har något uttalat genus?
- Hur resonerar eleverna med varandra i ett litteratursamtal kring skapandet av genus i samband med läsning av en text?
- Hur fungerar texten som ”diskussionsverktyg”?

### 3. Teoretisk bakgrund

I det här avsnittet kommer jag att presentera begrepp som är viktiga för tolkningen av resultatet av min undersökning. Begreppen är genus och könsroller och här kommer jag även att redogöra för hur dessa begrepp kan kopplas till ungdomar och deras genusskapande. Jag är medveten om att det visserligen finns teorier kring kön och genus som har andra perspektiv som utgångspunkt än de som här presenteras. Jag har dock valt att i den här undersökningen bortse från de antagandena och baserar alltså min studie på de nedan presenterade teorierna.

#### 3.1. Genus

Genus är ett begrepp som olika teoretiker har gett olika innebörd. Åsa Arping och Anna Nordenstam (2010) konstaterar i inledningen till *Genusvetenskapliga litteraturanalyser* att ordet genus ”delvis [är] en översättning av det engelska begreppet *gender*, som motsvarar sociokulturellt kön, till skillnad från engelskans *sex* som betyder biologiskt kön” (Arping & Nordenstam, 2010, s.8). Jag har i den här undersökningen valt att anlägga ett perspektiv som Arping och Nordenstam beskriver som ”en allmän rörelse inom den litteraturvetenskapliga genusforskningen, som handlat om en förskjutning från kön till genus, från essens till konstruktion” (Arping & Nordenstam, 2010, s.7). Perspektivet som jag i den här undersökningen kommer att utgå från består till stor del av Judith Butlers (1999) teoretiska förklaring av genus som något som ständigt omvandlas och förhandlas fram människor emellan. Butler menar att vi inte kan anta att det endast kan finnas två genus, ett maskulint och ett feminint, som ofta är den förklaring som ges. Denna förklaring menar Butler bygger på ett dikotomiskt tänkande som innebär att de två könen hålls isär och ses som varandras motsatser. I stället för att se genusbegreppet som de kulturella betydelseerna som den biologiskt könade kroppen antar, det vill säga två fasta motpoler, en manlig och en kvinnlig, bör vi betrakta genus som en mångfaldig tolkning av könet. Också begreppet ”kön” problematiserar Butler då hon menar att även det är en social konstruktion och alltså kan vi inte förstå biologiskt kön som något som föregår ett kulturellt skapat genus. Butler menar att

antagandet om ett tvåfaldigt genussystem ”implicitly retains the belief in a mimetic relation of gender to sex whereby gender mirrors sex or is otherwise restricted by it” (Butler, 1999, s.10). Det finns normativa regler som pekar inte bara på hur vi skall vara som kvinna och man, utan att vi måste vara antingen det ena eller det andra. Dessa normativa regler existerar i samstämmighet med en heterosexuell matris, som innebär att kategorierna man och kvinna måste förstås inom en heterosexuell praktik som framställer två olika, motsatta kön som de enda möjliga identiteterna:

[T]he ”coherence” and ”continuity” of ”the person” are not logical or analytic features of personhood, but, rather, socially instituted and maintained norms of intelligibility. Inasmuch as ”identity” is assured through the stabilizing concepts of sex, gender, and sexuality, the very notion of ”the person” is called into question by cultural emergence if those ”incoherent” or ”discontinuous” gendered beings who appear to be persons but who fail to conform to the gendered norms of cultural intelligibility by which persons are defined (Butler, 1999, s.23).

Inom de rådande normerna stämmer alltså vissa genusidentiteter inte överens med förutsättningarna att det förväntas finnas tydliga kontraster mellan maskulint och feminint, det vill säga motsatser i egenskaper hos man respektive kvinna. Inom matrisens ramar kan endast heterosexuella kvinnor med kvinnligt genus och heterosexuella män med manligt genus rymmas. Individer som hamnar utanför dessa kategorier, faller utanför matrisens ramar och bedöms således som avvikande och onormala.

Butler (1999) inför begreppet *performativity* (performativitet på svenska) för att ge innebörd till hur genus hela tiden ”iscensätts” då vi människor talar och handlar. Genom att framställa genus som performativt menar Butler visar ”that what we take to be an internal essence of gender is manufactured through a sustained set of acts, posited through the gendered stylization of the body” (Butler, 1999, s.15). Genus skapas alltså genom upprätthållandet av dessa sociala handlingar och det innebär att ”the very notions of an essential sex and a true or abiding masculinity or femininity are also constituted as part of the strategy that conceals gender’s performative character” (Butler, 1999, s.180). Det är med andra ord genom dessa sociala handlingar som vi ”iscensätter” genus och även förstår och tolkar genus. Det existerar således inte någon ”inre” kärna i manlighet eller kvinnlighet, bortom dessa ”genusstereotypa” handlingar.

### 3.2 Könroller

Raewyn Connell (1995) menar att vi kan förstå rollbegreppet när vi pratar om genus som att det finns en allmän uppsättning förväntningar som är knutna till kön. Inom alla kulturella miljöer existerar alltid två könroller, en manlig och en kvinnlig: "[m]asculinity and femininity are quite easily interpreted as internalized sex roles, the products of social learning or 'socialisation'" (Connell, 1995, s.22). Konceptet med två könroller är starkt sammanlänkat med tanken om könsskillnader: "sex roles are seen as the cultural elaboration of biological sex differences" (Ibid.). Effekten av att låta en diskurs som denna råda i ett samhälle menar Butler (1999) skapar en allmän uppfattning som blir hållbar genom att: "the tacit collective agreement to perform, produce, and sustain discrete and polar genders as cultural fictions is obscured by the credibility of those productions – and the punishments that attend not agreeing to believe in them" (Butler, 1999, s.178). Dock påpekar Connell att könrollerna eftersom de är sociala företeelser, kan förändras över tid och genom sociala processer (Connell, 1995, s.23). Uppdelningen i två motsatta könroller har bidragit till att det finns en föreställning om att kvinnor och män, utifrån den könsliga skillnaden också skiljer sig i sitt sätt att vara och handla. Anna Nordenstam (2010) menar att kvinnlighet i det västerländska samhället i vissa tider har förknippats med "känslomhet, natur, passivitet, intuition, kropp, medan motsatserna förnuft, kultur, aktivitet, logik, intellekt förknippats med manlighet" (Arping & Nordenstam, 2010, s.129). Denna föreställning ter sig dock något märklig då Connell menar att mätningar inom det psykologiska området som bland annat har behandlat attityder och känslor, i princip inte har kunnat påvisa några skillnader mellan de olika könen (Connell, 1995, s.21). I stället anser Connell att genus och könroller är socialt konstruerat och att relationer mellan könen skapas och förändras i interaktion med strukturerna i samhället (Connell, 1995, s.35).

### 3.3 Ungdomar och genusskapande

Bronwyn Davies (2003) konstaterar i *Hur flickor och pojkar gör kön* att "[e]n del av att vara en duglig medborgare, så som samhället för närvarande är organiserat, är förmågan att bestämma sitt "rätta" kön i förhållande till andra, liksom att hjälpa andra med samma sak" (Davies, 2003, s.9). Vidare påpekar Davies att "[i]dén om att det finns två kön, och bara två, och att de är ömsesidigt uteslutande, varandras motsatser, sitter djupt i det västerländska tänkandet" (Ibid.). Således konstrueras barnet som barn och som man eller kvinna genom idén om att varje människa är en "enhetlig, sammanhängande, icke motstridig varelse som är slutgiltigt bestämd i vissa avseenden" (Davies, 2003, s.16), varvid Davies påpekar att kön

anses vara just en sådan bestämd faktor. I likhet med Connell ställer sig Davies skeptisk till en uppdelning av människor i två könsrollskategorier då han bland annat menar att det i en sådan modell inte finns något utrymme för att se barnet som en deltagare och medkonstruktör av den sociala värld hon/han lever i (Davies, 2003, s.17). Davies menar att barn och ungdomar lär sig att bli delaktiga i ett samhälle där de förväntas ta till sig manlighet respektive kvinnlighet som om de vore en essentiell och statisk del av deras personliga och sociala jag. Detta genererar en bild av skapandet av en individ som en social konstruktion som leder till en relativt bestämd slutprodukt. I stället hävdar Davies att skapandet av en individ bör ses som en social konstruktion som skapas och omskapas genom många olika diskursiva praktiker som hon/han är en del av (Davies, 2003, s.10-11).

### **3.4 Begreppsdefinition**

Om inte annat anges så använder jag i denna uppsats begreppen kön, genus och könsroll på följande sätt:

- *Kön* – biologiskt kön.
- *Genus* – en social konstruktion som oftast utgår från kön.
- *Könsroll* – en social konstruktion som innefattar föreställningar om egenskaper, beteende, värderingar, normer och makt kopplade till kön.

## **4. Tidigare forskning**

I det här kapitlet kommer jag att presentera bakomliggande forskning som har uttalat sig om ämnen som tangerar mitt undersökningsämne. Jag kommer här att gå djupare in på ungdomars genusskapande, presentera hur genus kan vara synligt i skönlitteraturen för att avsluta med att presentera litteraturundervisningens roll i svenskundervisningen och hur litteratursamtalet där kan användas som en beståndsdel. Forskningen kring ungdomars genusskapande har ofta delats upp i forskning kring unga kvinnors genusskapande, respektive unga mäns genusskapande. Därför blir det naturligt att här också presentera den tidigare forskningen uppdelad efter kön.

### **4.1 Unga kvinnors genusskapande**

Fanny Ambjörnsson (2003) berör tankar om normers påverkan på genusskapande då hon hävdar att normer aldrig existerar i kraft av sig själva utan endast i relation till en föreställd motpol. Även variabler som sammanhang, tid och plats påverkar normers existens.



Relationen mellan norm och avvikelse innebär enligt Ambjörnsson även en hierarkisk över-/underordning där vissa normsystem har högre status. Ett exempel på detta är enligt Ambjörnsson hur mannen i den västerländska idétraditionen haft en överordnad ställning i relation till kvinnan (Ambjörnsson, 2003, s.22).

I sin avhandling *I en klass för sig* undersöker Ambjörnsson vilka faktorer som spelar in i tjeje<sup>1</sup> skapande av genus. Resultatet visar att den normativa femininitet som tjejerna förhåller sig till produceras i relation till föreställningar om klass, etnicitet, sexualitet och maskulinitet (Ambjörnsson, 2003, s.295). Vidare hävdar hon att processen av skapandet av genus för tjejer genomförs av olika normaliseringsprocesser, bestående av olika former av makt och hierarkier (Ambjörnsson, 2003, s.21). Dessa gränser mellan normalitet och avvikelse var i Ambjörnssons undersökning inte fasta, utan ofta föränderliga och emellanåt svåra för deltagarna att uttrycka i ord (Ambjörnsson, 2003, s.297). Den normativa femininiteten hänger nära samman med en normerande heterosexualitet, för att uppfattas som en normal tjej förväntas hon ha olika intresse och relationer till killar respektive tjejer (Ambjörnsson, 2003, s.296). Att vara tjej, konstaterar Ambjörnsson ”har i det närmaste blivit liktydigt med att ha en viss sorts relation till kropp, sexualitet och genusidentitet” (Ambjörnsson, 2003, s.30).

## 4.2 Unga mäns genusskapande

Om unga mäns skapande av genus har Thomas Johansson (2005) skrivit i *Manlighetens omvandlingar*. Han konstaterar där att skapandet av maskulinitet i likhet med femininitet styrs av olika normer. Unga män har förväntningar på sig hur deras kroppar skall se ut, de förväntas ha en potent sexualitet, vara självsäkra och inte fördjupa sig i sitt känsloliv eller utforska sin könsidentitet. Dock, påstår Johansson, håller bilden av unga mäns och kvinnors identitetsskapande på att förändras då unga kvinnor inte kan beskrivas som passiva åskådare och allt fler unga män ser sig själva som feminister och ifrågasätter den rådande diskursen.

Precis som i Ambjörnssons undersökning beskriver Lina Paulsson (2005) i *Manlighetens omvandlingar* skapandet av manlighet inom ramen av en heterosexuell norm, hur manlighet skapas genom en kvinnas blick och hur det att ingå i en heterosexuell relation innebär att ”göra man” (Johansson, 2005, s.45). Hon konstaterar dock att den heterosexuella relationen också kan vara en plats där manlighet utmanas och där tillfälle till ändring ges, där

---

<sup>1</sup> Här använder jag Ambjörnssons ord för att benämna de unga kvinnorna som hon har beskrivit i sin avhandling. För att ta del av hennes motiv till användandet av ordet ”tjej”, se Ambjörnsson, 2003, s.29.

mannen i relation till kvinnan kan bli medveten om stereotypa manliga gestaltningar och en chans till förändring av genuspositioner blir möjlig (Johansson, 2005, s.59).

### 4.3 Genus i skönlitteraturen

Lena Kåreland (2005) påpekar att vi inte kan betrakta skönlitteraturen som en direkt avbild av verkligheten, att vi inte direkt kan avläsa samhällsfenomen i skönlitteraturen, men att vi däremot kan se hur genus produceras i litterära skildringar (Kåreland, 2005, s.12). Maria Nilsson (2010) som har diskuterat och analyserat hur flickor och pojkar framställs i olika ungdomsböcker menar att läsarna gärna vill bestämma könstillhörighet och kunna kategorisera karaktärerna i böckerna. Viljan bottnar i att en karaktär med odefinierbar könstillhörighet lätt skapar förvirring hos läsarna. Sålunda menar Nilsson att litteraturen är en plats där genus inte bara produceras, utan också reproduceras, där normer kring genus både skapas och bevaras (Nilsson, 2010, s.13). Hon poängterar genomgående vikten av att ifrågasätta könsnormen och menar att litteraturen även kan fungera normöverskridande, dock måste vi vara medvetna om styrande normer för att kunna förändra eller bryta dem. Vidare framhåller hon svårigheterna i att se en norm som man själv tillhör och hur den kanske blir synlig först då man aktivt bryter mot den. Om att läsa och tolka skönlitteratur med ett genusperspektiv har Kåreland skrivit:

Att anlägga genusperspektiv kan [...] handla om att försöka se hur föreställningar om kön, om manligt och kvinnligt, möjliggör eller begränsar flickors och pojkars, kvinnors och mäns utveckling, bland annat därigenom att det sätt på vilket man blir bemött och behandlad av omgivningen är klart könsberoende (Kåreland, 2005, s.12).

Att läsa olika litterära texter och tillsammans diskutera dem, kan alltså få oss att få syn på normer kring bland annat genus som existerar och som vi aktivt eller inaktivt är en del av att producera och reproducera.

Gunilla Molloy (2002) skriver i *Läraren Litteraturen Eleven* om svenskundervisning och genusskapande. Hon menar att "[l]äraren och eleven finns i ett i samhället inskrivet genussystem" (Molloy, 2002, s.81) och i mötet med en skönlitterär bok, även om den ytligt sett inte är "genusifierad," kommer flickor och pojkar att förhålla sig olika till boken beroende på bland annat omslag, huvudpersonens kön och var boken utspelar sig (ibid.). Molloy påpekar att genom att aktivt använda sig av ett genusperspektiv kan vi i stället för att betrakta eleverna utifrån olika stereotyper och fördomar baserade på föreställningar kring könsroller, "fokusera på individens samspel med den sociala kontext och den genusregim i vilken hon

befinner sig” (Molloy, 2002, s.79). Med genusregim menar Molloy den rådande diskurs som är normerande för produktion och reproduktion av föreställningar kring genus (Ibid.).

#### 4.4 Litteraturen i undervisningen

Kåreland (2005) konstaterar att litteraturen och bokens roll har förändrats över tid och är idag en annan än den var för kanske 20 år sedan. Barn och ungdomar möter många olika former av medier nu för tiden, där skriven litteratur i bokformat utgör en del. Förändringen till dagens samhälle har inneburit en snabbare spridning och konsumtion av information via olika medier och ett vidgat textbegrepp som medför att vi kan ta del av en berättelse via till exempel ett dataspel eller en filmatisering (Kåreland, 2005, s.13-14). Detta har även Lgr11 tagit fasta på, där det påpekas att en del av det centrala innehållet i svenskundervisningen i åk 7-9 bör vara att låta eleverna ta del av ”[t]exter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter” (Skolverket, 2011, s.226).

Judith Langer (1995) beskriver i *Envisioning Literature* litteraturens roll för oss människor:

Literature plays a critical role in our lives, often without our notice. It sets the scene for us to explore both ourselves and others, to define and redefine who we are, who we might become, and how the world might be. [...] In its best sense, literature is intellectually provocative as well as humanizing, allowing us to use various angles of vision to examine thoughts, beliefs and actions (Langer, 1995, s.5).

Langer använder sig av begreppet *envisionments* (på svenska föreställningsvärldar) för att förklara vad som sker då elever läser skönlitteratur. Föreställningsvärldar är ”textvärldar” som varje enskild individ skapar i sin tanke under läsningen och de är ett resultat av varje läsares egen personlighet, kulturella erfarenheter, personliga relation till det lästa och känslor. Föreställningsvärldarna är dynamiska och ständigt under förändring. Faktum är att det är själva förändringarna som bygger våra föreställningsvärldar, ”[d]uring reading, [...] envisionments change with time; as more of the selection is read, some ideas are no longer important, some are added, and some are reinterpreted. [...] Envisionments grow and change and become enriched over time, with thought and experience” (Langer, 1995, s.10). Då varje individ bygger sina egna föreställningsvärldar, menar Langer, måste deltagarna i ett klassrum anta och acceptera att alla kommer att ge det de läser olika innebörder och klassrumskulturen måste vara sådan att den tillåter elever att både våga ge uttryck för sina personliga tankar och

kunna lyssna på andras. Detta ställer krav på läraren att hon/han ser klassrummet som en dynamisk enhet som utifrån vilka individer som befinner sig i den, förändras (Langer, 1995, s.38-39).

Molloy (2002) fastslår betydelsen av att läsaren och den litterära repertoaren interagerar med varandra då hon poängterar att för en läsare som inte är van vid att skapa mening och föreställningar utifrån de bilder som texten erbjuder, blir läsningen ofta komplicerad och svår att förstå (Molloy, 2002, s.315). Vidare poängterar Molloy att "[o]m textens betydelse skapas i transaktionen mellan läsare och text, så bär inte heller en text på en enda förutbestämd mening. Den innehåller inte heller vissa frågor eller värderingar som ständigt kan aktualiseras på samma sätt för varje läsare i en grupp" (ibid.). Detta innebär att läraren bör vara medveten om sitt val av text och genom att bredda och variera sin textrepertoar, kan hon/han nå fler elever vars läsning belyser diskussionsfrågor från olika perspektiv.

I *Varför läsa litteratur?* (2007) diskuterar litteraturvetaren Magnus Persson litteraturundervisningens legitimering och roll i skolan. Han presenterar bland annat argumentet för hur arbetet med litteratur kan fungera som ett verktyg för att träna eleverna att utveckla egenskaper som empati, kritiskt tänkande och nyfikenhet, vilka alla är egenskaper som hjälper eleverna att navigera och vara delaktiga i samhället. Litteraturläsning i skolan kan alltså fungera som ett verktyg för att utveckla elevernas förmåga att kunna byta perspektiv och synvinkel för att kunna förstå och sätta sig in i hur en annan persons livssituation ser ut. Dock vill Persson påpeka att litteraturläsning per automatik inte alltid producerar goda effekter och att det inte alltid går att översätta den empati som en elev tar i bruk under läsningen till en empati som skall tillämpas i verkliga livet bortom läsakten.

Att frågan om varför vi läser skönlitteratur i skolan inte kan diskuteras isolerat från de övriga didaktiska frågorna, vad, hur och vilka, fastslår Gunilla Molloy (2011) då hon skriver:

Den övergripande didaktiska frågan *varför* (vi läser skönlitteratur i skolan) leder också fram till mer grundläggande frågor om människo- och samhällssyn. Den kan därför inte separeras från *vad* (vi läser om) och *hur* (vi läser dessa texter) eller om vi har fokus på *vilka* (elever) som vi läser texterna med (Molloy, 2011, s.163).

Att bjuda in eleverna till att diskutera skönlitteraturens roll i svenskundervisningen och låta dem vara delaktiga i planering och utvärdering, stärker det som i Lgr11 beskrivs som demokratiska arbetsformer som kan stötta eleverna i deras lärande och ge dem möjlighet att "utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar" (Skolverket, 2011, s.8). En sådan arbetsform förbereder också eleverna för att aktivt kunna delta i samhällslivet (Ibid.).

## 4.5 Litteratursamtal

Michael Tengberg (2011) resonerar kring litteratursamtal och konstaterar att i många nordiska litteraturdidaktiska undersökningar ingår data från litteratursamtal i det empiriska forskningsunderlaget, men att det sällan utgör det huvudsakliga studieobjektet (Tengberg, 2011, s.40). Tengberg framhåller några viktiga perspektiv på analyser av klassrumsinteraktioner som till exempel litteratursamtalet. Han menar att vi måste vara medvetna om makt- och dominansförhållanden som existerar mellan samtalsdeltagarna:

Läraren skiljer sig i samtalet genom sin institutionellt definierade roll som överordnad gentemot eleverna. I klassrummet finns också mer eller mindre dolda asymmetrier som, även om de saknar formell sanktionering, tenderar att spela roll för samtalets utformning. De kan bero på bekanta parametrar som kön och etnicitet, men också av andra faktorer genom vilka status och maktpositioner definieras i den lokala skolkulturen (Tengberg, 2011, s.160).

Om att skapa förutsättningar för ett samtalsklimat där flera röster får möjlighet att höras och samspela har Olga Dysthe (1996) skrivit. Hon menar att ett verktyg som läraren har för att skapa dessa förutsättningar är autentiska frågor, det vill säga frågor som inte har på förhand givna svar, utan ger eleverna möjlighet att komma med egna svar och inlägg. I och med att läraren själv inte har något rätt svar, skapas således också en autentisk frågesituation. Med autentiska frågor är läraren inte ute efter att kontrollera att eleven har memorerat ett på förhand givet stoff, utan lärarens intresse ligger i att ta del av elevens förståelse, tolkning och reflektion (Dysthe, 1996, s.58). Dysthe använder sig av begreppet dialogism som myntades av Michail Bakhtin då hon anser att det begreppet kan användas som ett överordnat perspektiv för att betrakta skolverksamheten. Perspektivet är applicerbart på de inom skolverksamheten viktiga begreppen kunskapssynen, människosynen och språksynen (Dysthe, 1996, s.62). Grunden för Bakhtins dialogism menar Dysthe är en föreställning om att människan definieras genom sitt förhållande till andra och i första hand använder språket för att kommunicera, att vara i dialog med andra (Dysthe, 1996, s.63). Michael Holquist (1990) skriver så här om Bakhtins inställning till relationerna mellan dialogism, kommunikation och språk:

In everyday usage, dialogue is a synonym for conversation; the word suggests two people talking to each other. This general sense of the word can obscure its special significance in the thought of Bakhtin. Speaking and exchange are aspects of dialogue that play an important role

in both usages. But what gives dialogue its central place in dialogism is precisely the kind of relation conversations manifest, the conditions that must be met if any exchange between different speakers is to occur at all. That relation is most economically defined as one in which differences - while still remaining different - serve as the building blocks of simultaneity. In a conversation, both speakers are different from each other and the utterance each makes is always different from the other's (even when one appears to repeat the "same" word as the other); and yet all these differences - and many more - are held together in the relation of dialogue (Holquist, 1990, s.40).

Att som samtalsledare i ett litteratursamtal vara medveten om och aktivt arbeta för att tyngdpunkten ligger på att skapa dialog mellan eleven och andra individer och mellan eleven och texten som skall bearbetas, ger förutsättningar för att eleven att skapa en förståelse som bygger på både texten, de egna erfarenheterna och andras.

Eva Hultin (2006) identifierar fyra skilda sätt som ett litteratursamtal kan gestalta sig på och benämner dessa olika "samtalsgenrer" som *det undervisande förhöret*, *det texttolkande samtalet*, *det kultur- och normdiskuterande samtalet* och *det informella boksamtalet*. Indelningen i de olika kategorierna baseras på bland annat lärarens roll i förhållande till eleverna i samtalet, hur det är strukturerat och vilka frågor som formuleras samt vilken syn på kunskap och litteratur som är verksam under samtalet. Det övergripande syftet i det undervisande förhöret är "att förmedla och fastställa säker kunskap samt att kontrollera elevernas kunskap och läsförståelse" (Hultin, 2006, s.283). Det texttolkande samtalet utmärks däremot av att eleverna skall tolka och analysera texter för att "skapa en fördjupad förståelse för texten och att uppmana eleverna att verbalisera sina egna tankar, ståndpunkter och tolkningar" (ibid). I det kultur- och normdiskuterande samtalet förväntas eleverna utifrån litteraturen och sina egna erfarenheter jämföra och problematisera kulturella fenomen och normer. Syftet med det informella boksamtalet är "att väcka läslust genom att eleverna delger varandra hur de valfria böcker de har läst är subjektivt relevanta respektive subjektivt irrelevanta för dem" (Hultin, 2006, s.284).

Enligt Helen Schmidl (2008) kan litteratursamtal hjälpa eleverna att skapa föreställningsvärldar (Schmidl, 2008, s.321), dock menar hon, är det ett redskap som kan innehålla flera problematiska aspekter. För att alla elever skall komma till sin rätt krävs det av läraren att denne arbetar dels individcentrerat, dels har ett dialogiskt perspektiv (Schmidl, 2008, s.322). Schmidl konstaterar att eleverna i de litteratursamtal som hon har undersökt saknade textanalytiska redskap vilket ledde till att "[d]e hade svårt att frånga sina egna erfarenheter och känslor och se på texten ur andra perspektiv" (Schmidl, 2008, s.317). Dessutom ser Schmidl en avsaknad av dialogism i samtalen och noterar att "[i]stället för att

bli meningsskapande dialoger blev samtalen [...] ofta förhörslika” (Schmidl, 2008, s.313). Hon fastställer även att lärarens strävan efter att låta så många elever som möjligt få komma till tals i stället ledde till ”en fragmentisering och en ibland förtydligad samtalston” (ibid).

Också Molloy (2003) påpekar risker med att ”[b]rist på subjektiv relevans i uppgifterna eller genuspraktiken i klassen kan tysta deltagarna i samtalet” (Molloy, 2003, s.303). Det brister ofta i att lärarna försöker få sina elever att prata och arbetar inte medvetet med att få eleverna att lyssna på varandra. Molloy framhåller även risken med en ojämlig maktbalans mellan lärare och elever, där läraren ofta är den som avgör vad som är ”viktigt” eller ”rätt” i en diskussion (Molloy, 2003, s.304).

## **5. Metod**

### **5.1 Kvalitativ undersökning**

Undersökningen är kvalitativ och säger något om de deltagande elever som var närvarande vid just dessa tillfällen då undersökningen genomfördes, under de omständigheter som rådde just då. Om tiden inte hade varit så begränsad som den var, kunde jag ha valt att ta hänsyn till många variabler hos informanterna, som till exempel social och kulturell bakgrund, föräldrars utbildningsnivå, språkliga kompetenser och så vidare. Det gjorde jag dock inte här.

Om det kvalitativa forskningssättet fastslår Staffan Stukát (2005) att ”[h]uvuduppgiften [...] är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát, 2005, s.32). Vidare menar han att de svagheter som den kvalitativa forskningen kan ha består i att tolkningen av resultatet färgas av oss som tolkar det, det vill säga våra erfarenheter och kunskaper. Detta leder således till att tolkningarna kan sägas vara subjektiva (ibid). Sharan B Merriam (2009) menar att i och med att forskaren är ”the primary instrument of data collection and analysis” (Merriam, 2009, s.52) är hon/han som ett mänskligt instrument begränsad av just egenskapen att vara människa. Forskaren kan alltså i rollen som primärt instrument dels maximera möjligheterna att samla in och skapa meningsfull information, dels missa en del möjligheter eller låta personliga värderingar färga undersökningen (ibid.).

Om samma svaghet skriver även Nils Gilje och Harald Grimen (2004) då de framhåller att den som analyserar data ”tar alltid med sin egen person” i analysarbetet oavsett vilket material man bearbetar. En rad aspekter som vår utbildning, position i samhället, kön, etnicitet, ålder och så vidare, påverkar vad vi ser och tolkar i texterna (Gilje & Grimen, 2004, s.179, 183).

## 5.2 Urval

Undersökningen genomfördes i en årskurs 7 på en skola i Västsverige. Totalt deltog 17 elever i studien, tre elever valde läraren att plocka bort då de tillhör förberedelseklassen på skolan och således inte skulle kunna tillgodogöra sig den skönlitterära texten på grund av språkliga svårigheter. Tre elever var vid de tre tillfällena som undersökningen genomfördes frånvarande och fick därför inte möjlighet att delta. Urvalet kan följaktligen kallas bekvämlighetsurval.

## 5.3 Etisk hänsyn

Då studien genomfördes med elever under 15 år skickades ett brev hem med eleverna till målsman för att inhämta samtycke från denne (se bilaga 1). Enligt *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer* (2002) skall samtycke alltid inhämtas om undersökningen kräver en aktiv insats av deltagarna (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). I brevet till målsman informerades om att deltagandet i studien är frivilligt och möjligt att avbryta, så som Vetenskapsrådets forskningsetiska principer kräver (Vetenskapsrådet, 2002, s.7). Både deltagande elever och deras målsmän informerades även om att eleverna är anonyma i redovisandet av undersökningens resultat för att följa kravet på konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002, s.12).

## 5.4 Reliabilitet

Reliabilitet behandlar huruvida undersökningen kan upprepas och då ge samma resultat. Inom den kvalitativa forskningen är detta problematiskt eftersom det underliggande antagandet för att mäta reliabilitet är att det finns en enda verklighet och att den kommer att vara densamma om vi studerar den upprepade gånger (Merriam, 2009, s.220). Min undersökning behandlar människors olika förståelse av verkligheten och dessa är inte statiska, utan föränderliga över tid. Detta innebär att jag inte gör något anspråk på att mitt resultat är generaliserbart då urvalet inte kan ses som representativt.

Det finns en risk att eleverna som deltog i studien blev påverkade av det faktum att det var första gången de träffade mig och att jag tog på mig rollen som deras lärare, vilket gör att lektionerna vid undersökningstillfällena inte var precis som vilken lektion som helst. Min närvaro kan ha påverkat hur eleverna betedde sig och vad och hur de valde att uttrycka. Jag upplevde dock en spontanitet och trygghet hos eleverna, vilket styrker att jag inte haft en alltför stor inverkan på dem.

Det finns även en risk att elever påverkades av andra elever och att de åsikter som de uttryckte under litteratursamtalen påverkades av grupsammansättningen och i vilken turordning som eleverna uttalade sig i. Jag kände inte de deltagande eleverna sedan tidigare



och hade heller inte informerats av deras ordinarie svensklärare om de eventuella makt- och dominansförhållanden som hon upplever existerar eleverna emellan. Dock var jag under studien uppmärksam på risken för att elevernas uttalanden påverkades av olika synliga eller mer subtila maktpositioner som eventuellt existerade inom gruppen.

## 5.5 Om texten ”DU! Hitta rytmen”

Texten ”DU! Hitta rytmen” är skriven av Daniel Möller och publicerades första gången 2001 i boken *DU! Hitta rytmen* som gavs ut av Bonnier Carlsen. Versionen som jag använde mig av i min undersökning är en något förkortad version (se bilaga 2) som publicerades 2004 i antologin *Orden brinner i hjärnan* som sammanställts av Malin Isaksson. Det kan diskuteras till vilken genre som texten tillhör. Isaksson har valt att kategoriserat texten som tillhörande genren kortprosa. Således kommer jag här också välja att benämna texten som en kortprosa. *Nationalencyklopedin* förklarar prosa som: ”muntlig eller skriftlig framställning som i sin principiellt raka och osmyckade form skiljer sig från poesi” ([www.ne.se](http://www.ne.se)). För eleverna som deltog i min studie kallade jag kort och gott ”DU! Hitta rytmen” för en text.

Jag valde texten ”DU! Hitta rytmen” för att den berättar en relativt kort och enkel berättelse. I centrum för handlingen står ”du” och läsaren följer ”du:et” under en vecka i hennes/hans liv. Jag uppfattade huvudpersonens ålder som ungefär densamma som de tilltänkta läsarernas ålder, det vill säga elevernas. Miljöskildringarna i texten bedömde jag som lätta för läsarna att relatera till. Miljön i handlingen är koncentrerad till huvudpersonens hem, skola och närmiljö så som hennes/hans bostadsområde. Genom att Möller har skrivit texten i du-form, är huvudpersonen könsneutral och detta öppnar för tolkningar av karaktären som kan leda till diskussioner kring hur genus och könsroller konstrueras kulturellt och socialt.

Persson (2007) menar att ”[I]tteraturstudiets överordnade legitimeringsgrund har förskjutits från en betoning av andlig odling och estetisk fostran till en betoning av olika aspekter av det kulturella” (Persson, 2007, s.85). Persson lyfter fram formuleringen av ett vidgat textbegrepp i styrdokumentet som tongivande för dagens svenskundervisning. Den bilden kontrasteras mot bilden av hur tidigare kursplaner har påtalat att eleverna inom svenskundervisningen bör läsa ”god”, ”hög” litteratur. Mitt val av text placerar sig utanför en inom svenskundervisningen tidigare kanonrepertoar. Dess stil och innehåll kanske kan inordnas under rubriken ”låg” litteratur då den genom språk och innehåll anspelar på en ungdomskultur som i hög utsträckning huserar på gatan med musiken och gatukonsten som två viktiga beståndsdelar. Molloy (2002) betonar att ”[d]e flesta tonåringar prioriterar [...] texter som ligger nära en verklighet som de kan känna igen” (Molloy, 2002, s.328). Dock var

det naturligtvis svårt för mig att i förväg veta om det fanns några anknytningspunkter mellan den valda texten och de enskilda läsarna, men min förhoppning var att eleverna skulle kunna finna tillräckligt med subjektiv förankring i texten för att den skulle kunna fungera som en startpunkt för diskussion.

Jag har valt att själv inte analysera texten innan undersökningen då jag ville eliminera riskerna för att jag som forskare skulle påverka informanterna med min tolkning och analys av texten. I den här uppsatsen kommer jag därför endast att redovisa och kommentera elevernas tolkningar och analyser av texten ”DU! Hitta rytmen”.

## **5.6 Undersökningens genomförande**

Undersökningen genomfördes med 17 elever från en årskurs 7. Eleverna delades in tre grupper. Då jag inte känner eleverna sedan tidigare gjorde deras ordinarie svensklärare gruppindelningen utifrån sina erfarenheter av vilka elever som har ett gott samarbete. Grupperna var könsblandade. Varje grupp hade ca 45 minuter till sitt förfogande. Av dessa lades ca 5 minuter på att jag förklarade för eleverna vad som skulle hända under de olika momenten av lektionen, det vill säga undersökningen. Ca 5 minuter lades på att jag högläste texten för eleverna som då följde med i ett eget kopierat exemplar av texten. Jag hade medvetet valt att inte skriva ut författarens namn i texten för att jag ansåg att en sådan uppgift skulle kunna styra eleverna i deras skapande av huvudpersonens genusidentitet. Vid undersökningstillfället var det första gången som eleverna mötte texten. Efter läsningen fanns utrymme för att eleverna gemensamt fick återberätta handlingen och ställa frågor kring både handling och stil. När alla uttryckt att de upplevde sig ha förstått handlingen fick de ca 10 minuter för att i en loggbokslig text föra anteckningar där fokus låg på deras föreställningar om textens huvudkaraktär. I texten ville jag att eleverna skulle försöka förklara sina strategier för att ”göra genus” under läsningen. Som instruktioner gav jag eleverna följande frågor att reflektera över skriftligt:

- Vem upplever du är huvudpersonen i texten?
- Hur föreställer du dig att den personen är?
  - Vilka egenskaper har den?
  - Hur ser den ut?
  - I vilken sinnesstämning föreställer du dig att den är i?
- Vad i texten får dig att tänka det? Försök att förklara och ge exempel!

Sedan användes ca 15 minuter till en diskussion i form av ett litteratursamtal utifrån samma frågor. Även här nämnde jag inte författarens namn, utan då jag ville benämna Daniel Möller kallade jag honom helt sonika för ”författaren”. Under samtalet förde jag anteckningar över elevernas uttalande kring genusskapande och fungerade samtidigt som samtalsledare då jag vid behov fördelade ordet mellan deltagarna och initierade nya diskussionsfrågor.

Jag valde att dela in eleverna i tre mindre grupper med runt fem elever i varje då jag vid genomförandet av undersökningen var ensam med eleverna som jag sedan tidigare inte kände. Jag upplevde därför att mindre elevgrupper skulle vara mer lätthanterliga för mig då jag under litteratursamtalet även skulle föra anteckningar över elevernas uttalanden. Dessutom tror jag att sannolikheten för att fler skall våga uttala sig ökar då elevantalet i gruppen minskar och att mycket talar för att ”ojämlikheten i samtalen skulle ha blivit ännu större om grupperna varit större” (Brink, 2005, s.245). Valet att låta eleverna både skriva och tala baserar jag på att: ”[e]n del tycker om att ”prata för att kunna tänka”, andra föredrar att ”skriva för att kunna tänka”, men det är också så att det ena vissa gånger fungerar bäst och det andra vissa gånger” (Dysthe, 1996, s.90). Eleverna fick först efter att jag högläst texten ett papper där de uppmanades att föra anteckningar (se ovan för mer information!). Dysthe (1996) markerar den skillnad som finns mellan att en elev *gör* anteckningar samtidigt som hon/han lyssnar på en text och då en elev *för* anteckningar efter att hon/han lyssnat på en text. Då eleverna för anteckningar får de möjlighet att i större utsträckning formulera sina anteckningar med egna ord och det är där som Dysthe anser att den största inlärningspotentialen finns (Dysthe, 1996, s.185). Jag bedömer också att det är genom att ta del av elevernas förda anteckningar i stället för de gjorda, som jag får de mest personligt formulerade reflektionerna och inte bara återgivning av händelser i texten. Genom att även låta eleverna samtala om den upplevda texten ville jag få reda på hur de i ett samtal med andra konstruerar sina argument för hur de föreställer sig den genusneutrala huvudpersonen. Jag tror att eleverna då de möter respons och får gensvar på sina tankar ytterligare kan utveckla dem och genom att de får lyssna på varandras funderingar klarnar även deras egna föreställningar. Jag valde i samråd med elevernas lärare att anteckna under litteratursamtalen i stället för att spela in dem då jag tror att det ökade chanserna för att så många av eleverna som möjligt skulle våga uttala sig eftersom inspelningsmomentet kan vara känsligt för vissa individer. Mitt empiriska material består således av elevernas loggboksanteckningar och mina anteckningar från litteratursamtalen.

## **6. Resultat**

De 17 eleverna var indelade i tre grupper då undersökningen genomfördes, men då grupperna under studien hade samma förutsättningar har jag valt att slå ihop de tre grupperna i resultatredovisningen. Elevernas uttalanden, både skriftliga i form av loggboksanteckningar och muntliga i litteratursamtal, redovisas i form av utsagor under sju olika kategorier (se nedan). Jag kommer här inte att redovisa några eventuella skillnader mellan flickornas och pojkarnas olika läsningar av texten. Inte heller kommer jag att gå in på hur flickornas och pojkarnas genusskapande eventuellt skilde sig åt eftersom jag ser en risk med att använda en kategorisering av informanterna utifrån biologisk könsidentitet. Jag anser att en sådan kategorisering hade kommit att styra min tolkning av det empiriska materialet på ett vanskligt sätt, eftersom informanterna då i huvudsak hade förståtts utifrån sin könsidentitet, som om könsstillhörigheten i sig hade innefattat en gemensam och essentiell identitet.

Eleverna har fått fingerade namn för att jag i högsta möjliga mån skall kunna behålla deras anonymitet. Då jag citerar elevernas skriftliga uttalanden från loggboksanteckningarna har jag inte ändrat något i deras texter, förutom i en utsaga där citatet helt saknade skiljetecken vilket jag bedömde försvårade förståelsen av texten.

### **6.1 Elevernas reaktion på texten**

Efter att ha tagit del av texten uttryckte endast en elev en osäkerhet kring huvudpersonens genus. Övriga elever sade sig redan under högläsningen av texten ha skapat sig en bild av karaktären där denne hade ett manligt eller kvinnligt kön. Elevernas reaktioner på att det i texten aldrig skrivs något om huvudpersonens genus var inte lika stark som de på att jag som ”lärare” inte hade något slutgiltigt svar. Några elever ville därför att jag, efter att de hade berättat om sina föreställningar, också skulle delge dem mina tankar om texten och huvudpersonen. Dock nöjde de sig med förklaringen att jag lika lite som de visste vem huvudpersonen var och att en viktig del av ”lektionen” bestod i att vi skulle ta reda på vilka olika föreställningar om huvudpersonen som fanns inom gruppen.

### **6.2 Faktorer som påverkade elevernas genusskapande**

Under granskningen av mina anteckningar från litteratursamtalen med eleverna och genom att studera deras loggbokstexter som behandlar deras tankar kring, främst, huvudpersonen i ”DU! Hitta rytmen”, har jag kunnat urskilja sju kategorier av argument som eleverna använder sig av för att konstruera huvudpersonens genus:

- Genusskapande genom subjektiv förankring och igenkänning
- Genusskapande genom huvudpersonens relation till Venus
- Genusskapande genom huvudpersonens relation till mamman
- Genusskapande genom huvudpersonens relation till vännerna
- Genusskapande genom språket
- Genusskapande genom tidigare skönlitterära erfarenheter
- Genusskapande genom de andra deltagarnas föreställningar

Den kategori som flest elever hämtade sina argument ifrån var kategorin ”Genusskapande genom huvudpersonens relation till Venus”. De två kategorier som minst antal elever hämtade sina argument ifrån var ”Genusskapande genom språket” och ”Genusskapande genom de andra deltagarnas föreställningar”.

### **6.2.1 Genusskapande genom subjektiv förankring och igenkänning**

De elever som delvis hämtade sina argument från den här kategorin kände igen sig i texten. Samira som föreställde sig att huvudpersonen är en tjej<sup>2</sup> beskrev ingående i sin loggbokstext hur hon trodde att huvudpersonen känner sig och mår i relationen till sina klasskamrater. Samira föreställer sig att huvudpersonen ”oftast brukar vara tyst”, är mobbad av sina klasskamrater och ”inombords så blir hon sårad men vill inte visa det.” I litteratursamtalet uttrycker Samira att hon kan känna igen sig i texten, för att hon tror att huvudkaraktären är i samma ålder som hon och för att handlingen skulle kunna utspela sig i en skola som liknar den som hon går på.

Mahmoud nämner i litteratursamtalet att han känner igen känslor som huvudpersonen har (”besviknen och ledsen”). Han föreställer sig att huvudpersonen är en kille i hans egen ålder (13 år) och påpekar i samtalet att han tänker att det är en kille: ”för att flera killar som jag känner gillar graffiti och det gör ju han (huvudpersonen) också.”

### **6.2.2 Genusskapande genom huvudpersonens relation till Venus**

Nästan alla deltagande elever använde argument från denna kategori i sitt skapande av huvudpersonens genus.

För Tim förändrades föreställningen om huvudpersonens genus då Venus introducerades i handlingen. Han skriver i sin loggbokstext: ”Jag trodde först att det var en

---

<sup>2</sup> Hädanefter använder jag mig av orden tjej/kille för att benämna flicka/pojke då det är de orden som eleverna i sina loggbokstexter och i litteratursamtalen använder sig av.

tjej. Men ångrade mig vid den maskinen som skulle krossa h\*n hjärta. Fast allt blev klart när Venus ringde han och han blev glad.” Tim förklarar i samtalet att han ser det som att det är en ”kille som är kär i en tjej som heter Venus, men hon är med den andra killen David John.” Tims argument för varför han föreställer sig huvudpersonen som en kille bottnar alltså i att han tolkar huvudpersonens känslor för Venus som olycklig kärlek och att det finns en vilja från huvudpersonens sida att relationen till Venus skall vara en kärleksrelation. Eftersom Venus genusidentitet som tjej var tydligare för Tim att se i texten, utgår han alltså från den då han bestämmer huvudpersonens genusidentitet som kille.

Emilia skriver om huvudpersonen: ”Han är kär i en tjej som heter Venus som brukar umgås med en kille som heter David John.” Under samtalet utvecklar Emilia sina tankar och menar att hon ”såg klart att det var en kille när hon förstod att han var orolig och ledsen för att Venus gick till parken med David John.” En bit in i samtalet ställer jag frågan till gruppen där Emilia ingår om de hade kunnat föreställa sig att Venus också var en kille (i den gruppen uttalade alla deltagare att de efter läsning förstälde sig att huvudpersonen var en kille) och i sådana fall, om de tycker att texten då hade förändrats något. Emilia svarar att ”Venus kan ju också vara en utav de populära killarna i skolan och ringer och frågar ifall de ska träffas. Men då är de ju bara kompisar.” Emilias föreställning om huvudpersonens och Venus relation bygger alltså på hur hon föreställer sig deras genusidentitet, och vice versa, deras genusidentitet skapas beroende på vilken slags relation hon föreställer sig att de har.

Elias som också han föreställer sig huvudpersonen som en kille och ser Venus som dennes flickvän, svarar på min fråga om Venus skulle kunna vara en kille: ”Kanske kan Venus vara en kille för han är med David John och de andra kompisarna och han (huvudpersonen) har bråkat med dem. Sen ringer Venus och de kan bli vänner igen.” Elias frångår alltså också tanken om en kärleksrelation mellan huvudpersonen och Venus om de skulle ha samma genus och ser då karaktärerna som två killar som är vänner.

Också Carolina startar sitt resonemang i att huvudpersonen är en kille som är kär i Venus som hon föreställer sig är en tjej. Även hennes bild förändras efter min fråga om huruvida det måste vara så att Venus är en tjej. Till skillnad från Elias och Emilia föreställer sig Carolina att om Venus skulle vara en kille, då skulle huvudpersonen vara en tjej. För Carolina är alltså huvudpersonens genus helt beroende av Venus genus då relationen dem emellan enligt Carolinas föreställning ”måste” vara en heterosexuell kärleksrelation.

Bahir startar sina loggboksanteckningar med att beskriva hur huvudpersonen mår: ”Han är en tonåring och har gått igenom svårt, han var arg ledsen irriterande”. Bahir förklarar sedan att han tror att huvudpersonens sinnestillstånd beror på att: ”Hans flickvän venus hade gjort

slut”. Under litteratursamtalet ställer jag frågan även till den grupp där Bahir ingår (även i denna grupp föreställde sig alla deltagande elever att huvudpersonen var en kille), om de hade kunnat tänka sig att Venus är en kille och hur det i sådana fall hade påverkat deras tolkning av texten. Bahir bibehåller sin bild av karaktärerna i texten och säger att han nog inte kan ändra på den föreställda bild som han fick i huvudet då han fick höra texten för ”den (bilden) blir som på riktigt”.

Miriam har i sin loggbokstext fyllt på med egna tankar om händelser och beskrivningar som texten explicit inte innehåller:

”Denna pojken är förälskad i någon, han ser den tjejen med en annan killen, hans hjärta krossades för att han hade bråkat med denna tjejen, men sen ringde tjejen som han var förälskad i och sa kan vi bli vänner jag har inte sett dig i skolan på hela veckan [...] ska vi träffas, göra något roligt, då sa han okej det kan vi göra. Då träffades dom en söndags kväll och hade roligt.” (Jag har lagt till skiljetecken i citatet för att öka förståelsen då denna del av Miriams text helt saknar kommatecken och punkt.)

Under litteratursamtalet berättar Miriam att hon hade en ganska klar bild av huvudpersonen från början, men att det var under telefonsamtal med Venus på söndagen (Möller, 2004, s.25) som hennes föreställning om huvudpersonen klarnade helt och hon ”förstod att det måste vara en kille, för han är ju kär i tjejen som ringde”. Miriams föreställning kan alltså ha varit ”genusneutral” fram till sista stycket av texten då bilden klarnar och hon ”förstår att det måste vara en kille” och huvudpersonens genusidentitet skapas genom den föreställda heterosexuella kärleksrelationen.

Nouris loggbokstext handlar främst om huvudpersonens sinnestillstånd: ”Han gillar en tjej som umgås med en annan. [...] Och han kunde inte sova alla dagar. Och den tjejen som han gilla ringde han och undra vad som hade hänt honom och då sa tjejen att hon kommer till han för att berätta.” Även Nouri säger i litteratursamtalet att han inte kan föreställa sig att Venus skulle kunna vara en kille då han i scenen med telefonsamtalet (ibid.) upplever att det finns en tydlig ”tjejkaraktär” i Venus och en tydlig ”killkaraktär” i huvudpersonen: ”Han låter som en kille och hon låter som en tjej.”

### **6.2.3 Genusskapande genom huvudpersonens relation till mamman**

Yasmin föreställer sig att huvudpersonen är en tjej och det baserar hon främst på relationen till mamman. I samtalet påpekar Yasmin att ”Tjejer bryr sig mer. Alltså hon är orolig för typ

ekonomin och hon bryr sig mycket om sin mamma.” Yasmin menar således att huvudpersonen har egenskaper som hon ser som typiska för tjejer/kvinnor.

Valentino har i sin loggbokstext fokuserat på att beskriva hur han föreställer sig att huvudpersonen är och betar sig i relation till mamman: ”[...] han har det svårt i veckan för att sin mamma kan inte betala hyran [...] Hans mamma hade inte betalat på måndag så dom andra tog doms tv”. Under samtalet väljer han också att lyfta hur huvudpersonens relation till mamman påverkade hans föreställning om huvudpersonen: ”Jag tror att det är en kille för han får hjälpa sin mamma eftersom de (föräldrarna) är skilda”. Valentino tolkar alltså in i texten att huvudpersonen i viss mån har fått ta över en ansvarsroll som pappan tidigare haft och genom att den ansvarsrollen för Valentino är kopplad till en maskulin egenskap, skapar han således en bild av en huvudperson med manlig genusidentitet.

#### **6.2.4 Genusskapande genom huvudpersonens relation till vännerna**

Hakim föreställer sig att huvudpersonen är en kille och i relation till vännerna blir detta tydligt för honom. Han lyfter i litteratursamtalet sekvensen då huvudpersonen tillsammans med några vänner upptäcker en graffitimålning (s.21) och säger att det brukar vara mer killar än tjejer som gör sådana saker tillsammans. Hakim berättar att han föreställer sig att huvudpersonen är en kille och att han umgås ”med ett gäng killar som gillar att kolla på graffiti och sådant”. Här finner Hakim alltså argument för sin föreställning kring huvudpersonen i sina uppfattningar om och erfarenheter av hur en grupp killar kan umgås och göra, något som kan sägas böttna i föreställningar baserade på normer kring genus och könsroller.

Även för Johan är relationen till vännerna avgörande för skapandet av huvudpersonens genus. Johan skriver i sin loggbokstext att han föreställer sig att huvudpersonen ”oftast kan vara elak, [...] är impulsiv och blir ganska lätt arg.” I litteratursamtalet utvecklar han sedan sina tankar och menar att han baserar sin föreställning på meningarna: ”Det där du sa igår, det säger man inte till sina kompisar. Vissa av grejerna var riktigt, riktigt elaka” (s.20). Johan tror att både huvudpersonen och vännerna är killar ”för att tjejer brukar inte säga så elaka saker till varandra, de bråkar på andra sätt.” Vilka andra sätt Johan menar får han inte chans att berätta då en annan elev bryter in för att hålla med honom, men från uttalandet ovan kan vi konstatera att hans föreställningar kring olikheter i tjejers och killars sätt att hantera konflikter också det baseras på normer kring genus och föreställningar om könsroller.



### 6.2.5 Genusskapande genom språket

När Medina skall försöka förklara vad det är i texten som får henne att föreställa sig huvudpersonen som en kille återkommer hon till känslor som språket i texten framkallar hos henne. Det är fler elever än Medina som hänvisar till en känsla i språket, utan att kunna definiera den så tydligt. Medina säger i litteratursamtalet att så som historien är berättad så känns det som om det är en kille som det handlar om. Hon hänvisar till att vi som läsare genom texten inte får veta så mycket om hur karaktärerna i texten ser ut, eller hur det ser ut hemma hos huvudpersonen. Detta får henne att ”känna att det är en kille”.

Hakim hänvisar till dialogen mellan huvudpersonen och Venus i telefonsamtalssekvensen (ibid.) för att peka på att Venus är en tjej och inte kan vara en kille, den idé som jag genom en fråga insinuerat till gruppen. Han menar att ”killar låter inte så osäkra som Venus. Hon måste vara en tjej”. Han pekar på meningarna ”Så du är hemma, jag tänkte precis lägga på. **Eh...** Vad händer idag, ska du göra något speciellt?” och ”Sa jag inte det? **Förlåt...** Jag trodde kanske... att du hörde meddetsamma... **Det var inte meningen, Jag menar...**” (ibid. mina fetmarkeringar för att påvisa det som Hakim specifikt pekat på i meningarna). Hakims uttalanden om hur killar respektive tjejer pratar, att killar inte låter så osäkra, men att tjejer kan göra det, kan hänvisas till genusskapande genom språket. För att styrka sin uppfattning om att huvudpersonen är en kille hänvisar Hakim till språket i dialogen mellan denna och Venus och visar på hur Venus ”låter osäker” i vissa av sina uttalanden och hur detta leder honom till slutsatsen att karaktären är en tjej.

### 6.2.6 Genusskapande genom tidigare skönlitterära erfarenheter

Julia berättar att hon såg som en film framför sig när hon läste texten. Hon kände igen sig i texten och kunde relatera den till tidigare texterfarenheter, främst till olika filmer som hon har sett. Hon tyckte att historien och problematiken som huvudpersonen stod inför liknade flera filmer ut genren drama som hon har sett och där alla huvudpersoner har varit tjejer. Detta syns även i Julias loggbokstext där hon detaljerat beskriver hur huvudpersonen mår och lever: ”[...] hennes liv e kompliserat i skolan. Hennes familj var rik men blev fattiga. Hon bor i U.S.A. Hon har inga riktigt sanna vänner! tjejen e coolest i skollan men hennes verklig hett e mörk, konflikter hemma och hon känner sig ensam oftast!”

Ett av Yasmins argument till varför hon föreställer sig huvudpersonen som en tjej bottnar i hennes skönlitterära referenser. I litteratursamtalet säger hon att hon upplever texten som vi har läst som en saga ”och sagor brukar ju handla om tjejer mer än killar”.

Också Rana vänder sig bland annat till tidigare litterära erfarenheter för att förklara hur hon kommit fram till att hon ser huvudpersonen som en kille. Hon hämtar sitt första argument från antagandet att huvudpersonen har en kärleksrelation till Venus, som Rana ser som en tjej. Därför drar hon slutsatsen att huvudpersonen är en kille. Då jag i slutet av litteratursamtalet ställer en fråga till gruppen, svarar Rana mig snabbt och i vår korta dialog uttrycker hon ett annat argument baserat på hennes tidigare litterära erfarenheter:

Jag: ”Men skulle inte Venus också kunna vara en kille, precis som ni föreställer er att huvudpersonen är en kille?”

Rana: ”Men då hade han (huvudpersonen) ju varit kär i en kille!”

Jag: ”Ja, kan det inte vara så då, att två killar är kära i varandra?”

Rana: ”Joo, hihi, men det brukar det ju inte handla om i böcker och så.”

Här bryter Bahir in och repeterar vad jag har sagt innan eleverna fick börja skriva, att det inte finns något som är rätt eller fel, att ingen vet vem texten handlar om och att vi säkert har olika tolkningar av texten. Han fortsätter: ”Vi läser ju alla olika berättelser i samma. Men det är ju så, vi tänker olika också, allihop.” Rana uttrycker alltså att hon har svårt att föreställa sig att relationerna karaktärerna emellan i ”DU! Hitta rytmen” skulle kunna vara en homosexuell relation eftersom hon saknar litterära erfarenheter där homosexuell kärlek ingår.

### **6.2.7 Genusskapande genom de andra deltagarnas föreställningar**

Omar är en av de elever som precis efter läsningen av texten uttrycker att han tycker att den är svår att förstå. Han berättar att han under läsningen inte kunde föreställa sig någonting om huvudpersonen och hans ”bild” av denna verkar skapas genom de andra elevernas beskrivningar av sina föreställningar av huvudpersonen. Eftersom övriga elever i den gruppen som Omar tillhörde uttryckte att de föreställde sig huvudpersonen som en kille, blir således Omars föreställning också den av en kille. Då jag en bit in i litteratursamtalet ber Omar beskriva hur han nu föreställer sig huvudpersonen blir svaret i princip en sammanfattning av vad de övriga samtalsdeltagarna har sagt. Jag ser också att han suddar ut och ändrar i sin egen text då han hör något som en annan elev säger som jag antar inte stämmer överens med vad han själv har antecknat. Han frågar direkt efter läsningen om han får ha texten framför sig och ”läsa lite själv” innan han skriver något. Det får han tillåtelse till och hans uttalanden, både skriftliga och muntliga, om föreställningen av huvudpersonen baseras följaktligen dels på de övriga deltagarnas uttalanden, dels på textens första stycke ”måndag” (s.19).

### **6.3 Texten som ”diskussionsverktyg”**

Texten som ”diskussionsverktyg”, det vill säga som utgångspunkt för diskussion kring genusskapande och könsroller fungerade över lag bra. I alla tre grupper kretsade samtalen till största del kring elevernas föreställningar om huvudpersonen i texten och dennes egenskaper och könstillhörighet. I en av grupperna, uttryckte några elever efter läsningen av texten att de tyckte att den var lite svårbegriplig och ”konstig”. Vi startade därför vårt samtal om texten i att eleverna tillsammans med mig fick reda ut vad det var i texten som de uppfattade som svårt att förstå eller konstigt. Det var främst två faktorer som då kom upp:

- du-tilltalet, som eleverna kände sig obekanta med och som förvirrade dem i ”vem som det egentligen handlar om”.
- användandet av veckodagarna som karaktärer i texten, som vissa elever uppfattade som konstigt.

Dock kunde diskussionen relativt snabbt övergå till att behandla mina förberedda frågor, ovan nämnda, då elevernas uttryckta nyfikenhet på ”du:et”, huvudpersonen, som hade väckts under läsningen, i den inledande diskussionen om textens form och handling hade ökat.

### **6.4 Sammanfattande analys**

Eftersom mitt syfte med den studien är att undersöka hur elever ”gör genus” är det värt att notera att det finns ett tydligt mönster hos argumenten för genusskapande som de deltagande eleverna uttryckte, skriftligt och muntligt. Det handlar om betydelsen av de andra karaktärerna i texten och främst karaktären Venus och hur elevernas genusskapande i flera fall utgår från den karaktären. Connell (1995) påpekar att genus fungerar som en metod för oss människor att organisera social praktik:

All societies have cultural accounts of gender, but not all have the concept 'masculinity'. In its modern useage the term assumes that one's behaviour results from the type of person one is. That is to say, an unmasculine person would behave differently: being peaceable rather than violent, conciliatory rather than dominating [...] (Connell, 1995, s.67)

Vi kan i elevernas argument se hur den rådande normen om ett tvådelat genussystem präglar elevernas skapande av genus hos huvudpersonen. Hos många av informanterna är det tanken om att Venus är en tjej som leder dem till slutsatsen att huvudpersonen är en kille och

de drar även slutsatsen att Venus och huvudpersonen har en kärleksrelation. De elever som föreställde sig huvudpersonen som en tjej, såg i vissa fall Venus som en kille och i vissa fall Venus som en tjej. I de fall de såg Venus som en tjej föreställde de sig inte att hon och huvudpersonen hade en kärleksrelation, utan en vänskapsrelation. De elever som såg Venus som en kille och huvudpersonen som en tjej hade en föreställning om dem som ett heterosexuellt kärlekspar. En förklaring till varför dessa föreställningar uppstår ger Connell (1995) då han menar att de beror på att "[i]n the established gender order, relations of cathexis are organized mainly through the heterosexual couple. This is taken for granted meaning of 'love' in popular culture and has massive institutional support" (Connell, 1999, s.90).

## **7. Diskussion**

I följande kapitel kommer jag att diskutera och analysera fyra teman som uppkommit i samband med undersökningens genomförande. Mina teoretiska utgångspunkter, presenterade i kapitel 3, fungerar som jämförelsematerial då jag nedan presenterar de viktigaste slutsatserna som jag har kunnat dra efter bearbetning av mitt empiriska material. De teman som här diskuteras och analyseras berör elevernas genusskapande, aspekter på arbetsformen litteratursamtal och perspektiv på att arbeta med en skönlitterär text på det här sättet.

Jag vill här poängtera att jag tror att det är skillnad mellan vad enskilda elever tycker och vad de har uttryckt under litteratursamtalet i den här undersökningen. En stark heteronormativ ram omslöt alla grupperns diskussioner och ingen elev gav uttryck för en föreställning om en kärleksrelation mellan karaktärer, eller en sexuell identitet hos någon karaktär, bortom den rådande heterosexuella normen. Detta behöver dock inte betyda att den enskilde elevens föreställning inte kan ha varit radikalt annorlunda, bara att någon sådan inte uttrycktes.

### **7.1 Genusskapande och könsroller**

Davies (2003) menar att skapandet av genus och könsroller bygger på att vi ser att det finns vissa essentiella värden hos en människa, där bland annat kategorin kön ingår (Davies, 2003, s.16). De av elevernas argument som baserades på en subjektiv förankring i texten och främst med huvudpersonen, ser jag som baserade bland annat på Davies teori. Då till exempel Samira uttrycker en igenkänning hos sig själv i den genusneutrala huvudpersonen, överför hon helt enkelt sin egen genusidentitet på den föreställda bilden av karaktären. Mahmoud som också uttryckte en igenkänning i texten baserar i högre grad sina argument på en föreställning

om det samhälle och den kultur som han lever i. För att förstå sig själv och andra i termer av kön tar han till ”den verktygslåda av könsföreställningar som det lokala samhället och kulturen erbjuder” (Davies, 2003, s.5). Mahmouds erfarenheter av att det i hans närhet främst är killar som tycker om graffiti leder honom till slutsatsen att karaktären också är en kille.

Flera av elevernas argument är konstruerade i samklang med Butlers teori kring den heterosexuella matrisens roll inom den rådande diskursen. Eleverna skapar sig en bild av huvudpersonen som en kille i och med att de skapar sig bilden av Venus som en tjej. Ett tydligt exempel är då Tim ända fram till dess att Venus kommer in i handlingen föreställer sig huvudpersonen som en tjej, men sedan ändrar sig och föreställer sig honom som en kille. Han tolkar stycket ”lördag” (Möller, 2004, s.24) som en ledtråd till att huvudpersonen är kär i karaktären Venus och uttrycker det som att: ”[...] allt blev klart när Venus ringde han och han blev glad”. Att flera av eleverna inte föreställer sig att texten skulle kunna innehålla ett homosexuellt kärlekspar ger Butler en förklaring till då hon hävdar att ”’[i]ntelligible’ genders are those which in some sense institute and maintain relations of coherence and continuity among sex, gender, sexual practice and desire” (Butler, 1999, s.23). Alltså skulle en homosexuell kärleksrelation i texten inte vara en ”begriplig” relation för eleverna att föreställa sig.

Flera av eleverna baserade delar av sina argument på föreställningar kring egenskaper och handlingar kopplade till kön, det vill säga könsroller. Argumenten byggs alltså på antagandet om ett tvåfaldigt genussystem som följer av kön (som följaktligen också det är tvådelat). Således föreställer de sig en manlig karaktär som tilldelas *maskulina* attribut och en kvinnlig karaktär som ges *feminina* attribut. Dessa konstruktioner där egenskaper och handlingar kopplas till kön bygger på strukturer i det västerländska samhället ”och är därmed en förutsättning för tillvaron och ett resultat av hur livet levs” (Davies, 2003, s.27). Ett exempel är Nouris argument som baseras på att han föreställer sig att det finns två karaktärer i texten som han kan se har tydliga feminina respektive maskulina attribut. Även Hakim ger de två karaktärerna i telefonsamtalssekvensen (Möller, 2004, s.25) olika egenskaper efter sina föreställningar kring könsroller. Vad som är intressant här är att den osäkerhet som Hakim pekar på i språket hos karaktären Venus, tycker jag ser ungefär likadan ut hos huvudpersonen. Författaren skapar genom att använda tre punkter (...) och det lilla ordet ”eh”, något som vi som läsare kan tolka som en osäkerhet eller en blyghet hos de två karaktärerna som figurerar i stycket. Dock verkar Hakim redan ha bestämt sig för sin uppfattning om huvudpersonens genuseditet och finner då argument i texten som stärker den uppfattningen. Hans tolkningar av karaktärernas handlingar stämmer in på, för honom, ”genustypiska” handlingar och

performativiteten (Butler, 1999, s.28), det vill säga ”iscensättandet” av genus i dessa handlingar leder Hakim till hans slutsats.

## 7.2 Skönlitteratur och verklighet

Som jag i kapitel 4 redan skrivit så påpekar Lena Kåreland (2005) att vi inte kan betrakta skönlitteraturen som en direkt avbild av verkligheten, att vi inte direkt kan avläsa samhällsfenomen i skönlitteraturen, men att vi däremot kan se hur genus produceras i litterära skildringar (Kåreland, 2005, s.12). Litteraturen är alltså en plats där genus produceras, och där normer kring genus både skapas och bevaras. I flera av elevernas argument till hur de har ”gjort genus” under läsning av texten och i diskussionen med de andra deltagarna blir det tydligt hur eleverna har dragit paralleller mellan den skönlitterära texten och sin verklighet för att bilda sig en uppfattning om karaktärerna. Detta styrker vad Molloy (2002) hävdar då hon framhåller vikten av att eleverna skall kunna ”känna igen en konflikt och erkänna den” (Molloy, 2002, s.75). Då eleverna skapar sina föreställningar kring huvudpersonen, vilket bland annat innebär att de ”gör genus”, menar Langer (1995) att detta baseras på: ”one’s personal and cultural experiences, one’s relationship to the current experience, what one knows, how one feels, and what one is after” (Langer, 1995, s.9). Detta syns tydligt i Julias argument för genusskapande hos huvudpersonen som är nära förknippat med hennes tidigare litterära erfarenheter. Inte bara Julias föreställningar av karaktärerna i texten skapas i samklang med hennes erfarenheter av att titta på film, när hon skall berätta om sin föreställning startar hon med att redogöra hur hon efter läsningen kan framställa handlingen med bilder och känslor, som vore det en film hon hade tagit del av. Konflikten som Molloy pratar om ovan, är alltså både igenkänd och erkänd av Julia och texten uttrycker eventuellt någonting om hennes uppfattning om verkligheten, vilket gör att den också kan påverka hennes egen tillvaro.

Medinas uttalanden kring texten då hon hänvisar till språket och avsaknaden av person- och miljöbeskrivningar tolkar jag dels som ett uttryck för en oerfarenhet av denna genre av texter, kortprosa. Jag tror att uttalandena kan sägas spegla de skönlitterära erfarenheter som Medina har. Enligt de deltagande elevernas ordinarie svensklärare har de väldigt liten erfarenhet av denna typ av texter vad gäller att på skoltid ha arbetat med den typen av skönlitteratur. Definitionen av genren prosa (se kapitel 5) stämmer väl in på den kortprosa som använts i den här undersökningen, där språket och formen står mer i fokus än person- och mindre detaljbeskrivningar. Dessutom anser jag att Medinas uttalanden kring texten också berättar något om hennes tidigare skönlitterära erfarenheter där kvinnliga karaktärer har getts

de mer detaljrika personbeskrivningarna, medan manliga karaktärer har beskrivits mer torftigt.

### 7.3 Litteratursamtalen

Min ambition under de tre litteratursamtalen som jag ledde med de deltagande eleverna var att de alla tre skulle kunna benämnas som *[e]tt texttolkande samtal* (Hultin, 2006, s.238). Syftet med att använda formen litteratursamtal var att eleverna skulle få en möjlighet att verbalisera sina egna tankar i en form som ökar förutsättningarna för att eleverna skall få en djupare förståelse för texten. Genom en aktiv dialog dels deltagarna emellan, dels mellan deltagarna och texten och genom autentiskt ställda frågor (Dysthe, 1996, s.58) hoppades jag att elevernas förståelse skulle kunna byggas på både de egna och andras erfarenheter av texten. En aspekt som kan försvåra målet att uppnå dessa ovan nämnda effekter identifierar Tengberg (2011) som *samtalets turtagning* (Tengberg, 2011, s.162). Att samtala innebär att ”mötas i det sagda, att låta de olika föreställningarna bli utgångspunkt för förhandling [...] att försöka överskrida vad de enskilda läsarna redan kommit fram till på egen hand” (Tengberg, 2011, s.163). Detta betyder alltså att eleverna i ett litteratursamtal inte endast svarar på lärarens frågor, utan även aktivt samtalar med varandra. Det i sin tur leder till att interaktionen i litteratursamtalet, eller turordningen i litteratursamtalet, i stället för att gå från lärare till elev och sedan tillbaka till lärare, går från lärare till elev och sedan vidare till annan elev. En initierad frågeställning från läraren skall alltså kunna diskuteras vidare elever emellan. För att detta skall kunna ske tror jag att förutsättningarna för samtalet skulle behöva vara annorlunda än de var under den här genomförda studien. Eleverna behöver känna en större trygghet både med varandra, med mig och med arbetsformen för att bryta ett mönster som jag upplever finns i skolan, där elever vänder sig till läraren och riktar sitt svar till denna i stället för till varandra. Detta antar jag hänger samman med maktrelationer och att en av lärarens uppdrag innefattar att bedöma elevens prestationer. Att jag under studien dessutom antecknade deras svar tror jag bidrog till att de ville rikta sitt tal till mig, för att försäkra sig om att jag skulle lägga märke till vad de sa.

Min ambition om att under litteratursamtalen ställa autentiska frågor (Dysthe, 1996, s.58) för att i så hög grad som möjligt låta elevernas tankar och resonemang hamna i fokus, uppfattade jag att en del elever hade svårt att acceptera. Flera elever uttryckte en förväntning på att jag i slutet av vårt samtal skulle avslöja det rätta svaret, det vill säga, berätta för dem vad texten ”egentligen handlade om” och förklara hur det låg till med huvudpersonen som vi hade diskuterat. På så sätt skulle de få reda på vem som hade svarat mest, respektive minst, ”rätt”. Langer (1995) konstaterar i sin undersökning bland elever att: ”[a]fter getting to know

one another better, the openness, willingness to assume others' perspectives, and willingness to disagree and confront one another increased greatly" (Langer, 1995, s.44). Vidare påpekar hon också lärarens roll och ansvar: "a shift in control from teacher to student is a necessary first step for the social interactions to shift from recitation and guesswork (What is it that the teacher wants?) to substantive thought and discussion that can extend students' range of understanding" (ibid.). För att detta maktskifte skall kunna ske, tror jag att både elever och lärare behöver öva sig i att ta de annorlunda rollerna. Eftersom de elever som deltog i min undersökning var relativt obekanta med arbetsformen litteratursamtal anser jag att genomförandet under de förutsättningar som rådde, måste kallas lyckat. Dock tror jag att premisserna för att elevernas tankar skulle komma fram och diskuteras i samtalet kunde ha blivit ännu bättre om jag hade använt en annan form för att dokumentera deras uttalanden. Kanske hade inspelning varit en mer fördelaktig form.

Även tidsaspekten ser jag som en försvårande faktor. För att arbeta med en text och för att elevernas litterära föreställningsvärldar skall få tid att utvecklas skulle jag ha behövt lägga mer tid på denna undersökning. Ett exempel är Bahir som efter att han hade skapat sig en föreställning om huvudpersonens genus, inte var beredd att ändra den efter min fråga om Venus inte skulle kunna vara en kille. Om det hade funnits mer tid kanske andra delar, om inte just denna, av hans litterära föreställning hade fått fortsätta att utvecklas, eller hans bild av huvudpersonen ändrats om bearbetningen av texten hade fortgått. Langer (1995) fastslår att "[a]n envisionment is always either in a state of change or available for and open to change" (Langer, 1995, s.9). Med den tidsbegränsning som jag hade upplevde jag att elevernas föreställningar, trots litteratursamtalen, förhöll sig relativt statiska. Med mer tid hade kanske också en elev som Omar, som uttryckte svårigheter med att förstå och skapa föreställningar kring texten, hade fått chans att skapa en "egen" bild att utmana, och utmanas av, de andra elevernas bilder. Nu byggde han i stället sin bild endast på vad han uppfattade som "rätt" i de andra deltagarnas föreställningar.

## **7.8 "DU! Hitta rytmen"**

Jag skulle också här vilja lyfta fram den använda texten, "DU! Hitta rytmen", som den kortprosa som den är och betona vikten av att kunna se texten både som ett "verktyg", men även som en litteraturupplevelse. Dysthe (1996) framhåller elevers förmåga att kunna gå i dialog med stoffet som de arbetar med och poängterar att det är något som den som skall undervisa måste träna eleverna i. Övning kan ske genom att eleverna i en socialt interaktiv



undervisning blir vana vid att ”dialogen verbaliseras i både muntlig och skriftlig form” (Dysthe, 1996, s.52). Alltså skulle ett undervisningstillfälle då stoffet består av exempelvis ”DU! Hitta rytmen”, kunna läggas upp på samma sätt som jag genomförde min undersökning och texten då således fungera både som ett ”verktyg”, men även stå i centrum för en upplevelse.

Texten är skriven i du-form vilket öppnar för en mängd tolkningar kring vem den anonyma huvudpersonen är. Det skapar också förutsättningar för att karaktären kan föreställa vem som helst, någon som läsaren kan projicera sig själv eller någon ”verklig” person på. Dock anser jag att texten kräver arbete och engagemang från läsarens sida för att denne inte skall tröttna ”eftersom det är lättare att relatera till en person om denne har ett namn och ett ansikte” (Schmidl, 2005, s.297). Jag anser därför att själva texten dels bjuder läsaren lite ”motstånd” och möjlighet till eftertanke, dels bjuder den in till en mängd olika perspektiv och vinklar som möjliga för att angripa den. Följaktligen tycker jag att den passar utmärkt att använda inom svenskundervisningen på flera sätt än ett.

Som jag skriver i inledningskapitlet så ingår det enligt den nuvarande Läroplanen för grundskolan (Lgr11) i lärarens uppdrag att diskutera teman utifrån skilda värderingar och uppfattningar. Ett sådant tema skulle kunna vara skapandet av genus och könsroller och som utgångspunkt till en sådan diskussion passar texten ”DU! Hitta rytmen” bra. Att textens huvudperson inte har en uttalad genusidentitet tror jag kan fungera positivt för en sådan diskussion då elevernas olika föreställningar hamnar i fokus och deras argument för hur dessa olika föreställningar har uppkommit kan diskuteras, snarare än deras personliga ställningstaganden. Jag vill emellertid lyfta det som Nilsson (2010) påpekar, att vi för att kunna bryta eller förändra styrande normer måste vara medvetna om dem. Dessutom framhåller hon svårigheterna i att se en norm som man själv tillhör. Ett samtal kring könsnormer med denna text som utgångspunkt kräver alltså, för att det skall fungera som normöverskridande, en medvetenhet hos deltagarna kring rådande normer och diskurser som styr uppfattningar om kön och genus. I fallet med de elever som deltog i min undersökning vet jag inte om de alla identifierade sig som inom ramen av de normer som den heterosexuella matrisen skapar. Som jag har nämnt tidigare, uttryckte ingen av dem att de föreställde sig en homosexuell relation, karaktärerna emellan. Flera av dem uttalade dessutom att de inte kunde se en homosexuell relation i texten som ”möjlig”. Detta, som jag tidigare har understrukt, innebär dock inte att vi kan ta för självklart att alla elevernas uttryckta ställningstaganden stämde överens med deras egna inre tankar.

Jag tror att en diskussion kring könsnormer och genus med texten ”DU! Hitta rytmen” som utgångspunkt kan tjäna på att vissa delar av texten lyfts ut och fram efter läsning. På så

sätt kan de deltagande eleverna i diskussionen fördjupa sig i de passager i texten som lämpar sig för mer inträngande frågor. Där kan också det som skiljer sig åt i elevernas föreställningar hamna mer i fokus och fungera som diskussionsunderlag. För jag tror precis som Bahir att ”vi läser ju alla olika berättelser i samma. Men det är ju så, vi tänker olika också, allihop”. Och det är det som gör samtal kring litterära texter och deras förhållanden till normer så spännande.

## **8. Förslag på vidare forskning**

Under arbetets gång har jag vid flertalet tillfällen funderat över vilka möjligheter det finns för att utveckla eller fortsätta studien som jag har genomfört. Jag ser dels att det hade varit intressant att arbeta under en längre tid med samma elever som jag mött under arbetet med den här studien. Längre tid hade kunnat innebära att chanserna för en djupare förståelse för texten i fråga ökade och således kunde förutsättningar för ett mer djupgående litteratursamtal skapas. Mer tid med eleverna skulle även ge bättre möjligheter att dels arbeta aktivt mot att litteratursamtalen skulle bli ännu mer dialogiskt inriktade, dels på att samtalet skulle föras mellan elever, att de skulle sikta sina uttalanden mot varandra i stället för mot mig i en högre grad än vad det gjorde här.

Ett annat förslag är att genomföra samma studie, men med äldre informanter. Resultatet hade säkerligen blivit annorlunda om undersökningen genomfördes med 17 stycken artonåringar. Åldern tror jag kan spela en stor roll när det gäller informanternas erfarenhet av att läsa litteratur och tränga in i förståelsen av den. Dessutom tror jag att en högre ålder hos informanterna hade inneburit att deras livserfarenhet och kanske i synnerhet erfarenhet av frågor som rör genus, kön och sexualitet, som är intressant för just den här undersökningen, hade varit större.

## 9. Referenslista

Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Arping, Åsa & Nordenstam, Anna. (Red.). (2010). *Genusvetenskapliga litteraturanalyser*. Lund: Studentlitteratur.

Brink, Lars. (2005). Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3. I: Lena Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. (ss.155-180). Stockholm: Natur och Kultur

Butler, Judith. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York; London: Routledge.

Connell, R. W. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Gilje, Nils & Grimen, Harald. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Hultin, Eva. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet: Universitetsbiblioteket.

Johansson, Thomas. (2005). Den självsäkra manligheten – en myt? I: Thomas Johansson (Red.), *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. (ss. 9-18). Göteborg: Daidalos.

Jällhage, Lenita (2011). Dagens Nyheter 2011-11-12. <http://www.dn.se/sthlm/viktigast-ar-att-fundera-over-normer> (hämtad 2011-11-14)

Kåreland, Lena. (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt*. Stockholm: Natur och Kultur.

Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature. Literary understanding an literature instruction*. New York: Teachers Collage Press.

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2011). Skolverket. <http://www.skolverket.se> (hämtad 2011-10-24)

Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Molloy, Gunila. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.

Möller, Daniel. (2004) Du! Hitta rytmen. I Malin Isaksson (Red.), *Orden brinner i hjärnan*. (ss.19-26). Stockholm: En bok för alla.

*Nationalencyklopedin*. <http://www.ne.se> (hämtad 2011-12-08)

Nilsson, Maria. (2010). *Från Gossip Girl till Harry Potter. Genusperspektiv på ungdomslitteratur*. Lund: BTJ Förlag.

Paulsson, Lina. (2005). "Hon såg mig som en man, liksom". Unga mäns identitetsskapande i heterosexuella relationer. I: Thomas Johansson (Red.), *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. (ss. 41-59). Göteborg: Daidalos.

Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Schmidl, Helen. (2005). "It takes two to tango" – om Per Nilssons *Hjärtans fröjd*. I Lena Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. (ss.285-310). Stockholm: Natur och Kultur.

Schmidl, Helen. (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg; Stockholm: Makadam.

Stikát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svaleryd, Kajsa. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB.

Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposition.

*Vetenskapsrådets forskningsetiska principer*. (2002). <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2011-11-22)

## 10. Bilaga 1

### DU! Hitta rytmen

#### *måndag*

Måndag är värst. Det är då skiten står dig upp i halsen och du vaknar av att du inte kan andas. För du har hört att mamma inte kan betala hyran den här månaden heller och du vet att pappa knappast kommer att vandra in med tretusen spänn i handen.

Måndag slår dig i huvudet med kylskåpsdörren medan tre främlingar letar igenom lägenheten och tar TV:n med sig.

Måndag får din mamma att tvinga dig att gå till skolan trots inbrottet och trots bulan i pannan.

Måndag lovar dig fem dagar av läxor som du alltid lyckas glömma och en lärare med omänskligt minne.

#### *tisdag*

Tisdag viskar i ditt öra, hur hårt du än trycker huvudet mot kudden, påminner dig om måndag, skrattar åt dig och pekar ut för dig hur ynkelig du var.

Du försöker gömma dig men tisdag vänder upp och ner på rummet, klämmer fast dig mellan sängen och väggen, trycker sitt ansikte mot ditt och tvingar ner sin åsikt i magen på dig. Orden trillar runt mellan grottväggarna där nere. Samvetets andedräkt får dig att må illa. Det där du sa igår, det säger man inte till sina kompisar. Vissa av grejerna var riktigt, riktigt elaka.

#### *onsdag*

Det är du som ser den först, trots att du inte går längst fram, På fel sida av spåren, där mamma varnat dig för att man blir överkörd, strålar ett hål i betongen. Ett hål där dt grå har gett upp och översvämmats av kärleksrött och supergult, boxarblått och galenskapsgrönt. Det exploderar i ansiktet på dig! Det är en tavla, en målning, fast utan ram och utan duk, direkt på väggen och inga landskap eller fruktskålar eller leende kvinnor, bara ett stort meddelande som krånglar och kutar fram och tillbaka över väggen: Alla älskar Tag, särskilt tjejerna!

#### *torsdag*

Är du orolig nu, frågar torsdag hånfullt när du förstått att du har varit vaken en stund och att magvärken inte var en mardröm. Orolig? Ja, det var nog det ordet du letade efter. Så klart att torsdag har rätt! Bara det gör dig orolig...

#### *fredag*

Fredag orkar inte väcka dig, inte så som du ser ut där i sängen. Du mår för jävligt och fredag har gett upp hoppet. Men så brukar det ju inte vara. Vanligtvis är du uppe innan

fredag. Det brukar vara något speciellt med sista skoldagen i veckan. Fredag brukar ge dig ditt enda favoritämne på morgonen och inga fler lektioner efter lunch. Sedan är det ju basketturnering i parken och loppmarknad bakom stationen. Var det inte där ni hittade bergssprängaren för fyrtio spänn? Men inget av det där lovar fredag idag, vänder sig bara om och går sin väg.

### *lördag*

Suck! Lördagmorgnar som brukar vara så bra... Men idag vet du att lördag har byggt och förberett en maskin som ska ta sönder ditt hjärta. Den är enorm och av stål och när man trycker på knappen så kommer Venus och David John gående tillsammans till parken.

### *söndag*

Du vaknar sent, precis som man ska när det är söndag. Men du vaknar inte av dig själv, du vaknar av att det ringer. Och eftersom mamma förmodligen har gått till tvättmaten väntar telefonsignalerna på att du ska svara. Kravla upp ur sängen. Snubbla ut i hallen. Nu väntar de bara lite till, det hör du.

- Hallå?

- Så du är hemma, jag tänkte precis lägga på. Eh... Vad händer idag, ska du göra något speciellt?

- Venus?!

- Sa jag inte det? Förlåt... Jag trodde kanske... att du hörde det meddetsamma...

Det var inte meningen, Jag menar...

- Det gör inget, eller alltså... jag hörde ju direkt, men jag trodde inte... att du skulle... liksom ringa mig?

Varför inte? Jag tänkte ringa hem till dig redan igår kväll, faktiskt.

- Gjorde du?

- Mmm... Men varför har ni varit så konstiga hela veckan? Jag har knappt sett dig och alla de andra har liksom varit helt jobbiga och stirriga.

Och ni har inte ätit ihop i skolan...

- Eeh, vi har... bara bråkat... men det är bra nu, faktiskt.

- Vadå bråkat? Varför? Om vad? Kan du inte säga?

- Alltså, det är lite svårt... till dig... eller...

- Kom hit och berätta då, för jag vill faktiskt träffa, jag menar, veta varför.

- Träffas... Träffas? Eh, ja. Ja, såklart, jag kommer. Jag kommer nu på direkten!

Och söndagar bådär plötsligt gott. Söndagar lovar. Att nästa vecka blir den bästa.

## 11. Bilaga 2

### Till målsman

Hej!

Jag heter Elin Zetterlund och går näst sista terminen på lärarprogrammet på Göteborgs Universitet. Jag skriver just nu ett examensarbete där jag baserar mitt material på elevers tankar om en skönlitterär text. Materialet består dels av anteckningar från samtal med elever och deras egna texter som behandlar deras tankar om dikten. Jag kommer vid ett tillfälle träffa ert barns klass och han eller hon kommer att få läsa och uttala sig om dikten.

För att kunna använda materialet som jag samlar in, alltså elevernas texter och mina anteckningar från samtalet, behöver jag ert tillstånd. Deltagandet är frivilligt och går att avbryta. Både eleverna och skolan kommer att vara helt anonyma, det vill säga, i mitt färdiga examensarbete kommer det inte att kunna gå att identifiera varken vilken skola studien är genomförd på eller vilket barn som har gjort vilket uttalande. Materialet kommer endast att användas av mig, i detta examensarbete.

Jag vore tacksam om ert barn får delta i undersökningen. Hör gärna av er om ni har några frågor!

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Elin Zetterlund

Kontaktuppgifter:

Mailadress: [XXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXX)

Telefonnummer: XXXXXXXXXXXX

Klipp av här och lämna in nedanstående del till lärare X så snart som möjligt!

.....

Jag **godkänner** att mitt barn får vara med i studien.

Jag **godkänner inte** att mitt barn får vara med i studien.

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Målsmans underskrift: \_\_\_\_\_

