

# Förhandlingar om genus i skolans litteratursamtal

## En interaktionsanalys

MICHAEL TENGBERG

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

**Sammanfattning:** *I den här studien undersöks hur genus konstrueras i en grupp elevers samtal om en litterär text. Syftet är att visa hur eleverna förhandlar om genusidentiteter och hur denna förhandling relaterar till deras sätt att förhålla sig till den litterära texten. Studien visar också hur textens representationer av manligt och kvinnligt används av eleverna för att positionera både sig själva och varandra. Det empiriska materialet består av en kort videoinspelad sekvens där åtta elever i årskurs åtta och deras lärare diskuterar Mats Wahls roman Vinterviken. Samtalet om texten aktualiserar frågan om manligt och kvinnligt och ger upphov till en spänning mellan olika genuspositioner i gruppen. Analysen fokuserar på hur deltagarna med olika medel försöker legitimera sina respektive positioner, i förhållande till normer för genus liksom i förhållande till normer för litterär text.*

Den här artikeln undersöker hur elever konstruerar genus i samtal om en litterär text, och hur dessa konstruktioner samspelar med deras föreställningar om vad det vill säga att läsa en litterär text. Elevers läsning av en text, i det här fallet en roman, förhåller sig till bland annat till dess olika representationer av manligt och kvinnligt. I dialogen i klassrummet förhandlas deras olika uppfattningar och eleverna tillskriver både instanser i texten och varandra olika genuspositioner. Det är väl känt att interaktionen mellan elever i skolan ofta tar sig uttryck i en polarisering mellan flickor och pojkar (Davies 1989; Thorne 1993; Öhrn 1990, 1997, 2005). Somliga forskare framhåller också att de texter som eleverna läser i skolan intar olika förhållningssätt till frågor om manligt och kvinnligt (Eriksson 2002, Ulfgard 2002, Kåreland 2005).

Texternas representationer utmanar ibland elevläsarnas uppfattningar om hur män och kvinnor, eller flickor och pojkar, är eller bör vara. Den här studien visar ett exempel på detta. I ett pedagogiskt sammanhang är sådana möten mellan text och läsare både en risk och en möjlighet att uppmärksamma, och som inte minst läraren bör vara medveten om och förberedd för. Vad som däremot sällan diskuteras är hur de genuspositioner som elever förhand-

lar om i samtalet om en litterär text, också påverkas av hur de läser texten såsom litterär text, till exempel hur de förhåller sig till begrepp som författare, berättare och text.

Detta samspel diskuteras i den här artikeln. Syftet är dels att visa att elevers förhandlingar om genus i skolans litteratursamtal inte bara utgör ytterligare ett exempel på den väldokumenterade polariseringen mellan pojkar och flickor, som ett fenomen oberoende av sitt ämnesmässiga sammanhang, utan att det också är en receptionsgrundad effekt och hänger ihop med hur eleverna förhåller sig till den litterära texten såsom just litterär text. Ytterligare ett syfte är att visa på relationen mellan vad texten sägs representera och hur eleverna framställer och kategoriserar både sig själva och varandra. Det visar sig att gränsen mellan fiktionsvärlden och läsarnas egen värld är mycket flytande och det finns skäl att tro att den ibland ganska diffusa synen på begrepp som författare, berättare och text bidrar till detta.

Eleverna som ingår i undersökningen går i åttonde klass, de sitter i en mindre grupp (åtta elever) tillsammans med sin lärare och har i uppgift att diskutera Mats Wahls roman *Vinterviken*. Under ett par veckors tid har de ägnat svensklektionerna åt denna text. Eleverna har läst både hemma och i skolan. Under lektionstid har bokens första delar blivit föremål för olika former av didaktisk bearbetning. Eleverna har skrivit, dramatiserat och deltagit i lärarstyrda gruppsamtal.

Dessa gruppsamtal har spelats in på video, vilket gör det möjligt att närmare studera hur texten och dess olika strategier hanteras i elevernas och lärarens gemensamma diskussioner. Analysen tar sin utgångspunkt i en sekvens i ett av dessa samtal där romanens representationer av manligt och kvinnligt blir en kritisk fråga för gruppen. I fokus står elevernas sätt att konstruera genus; dels som en aspekt av den sociala förhandlingen och dels som en aspekt av deras litterära reception.

## UTGÅNGSPUNKTER

### Mötet mellan text och läsare

Den teoretiska grunden för förståelsen av interaktion mellan text och läsare är mångskiftande och skall inte tynga framställningen i någon vidare utsträckning. Däremot kan det bidra till att klargöra analysens logik att kommentera några begrepp som rör texten som strukturell enhet. Det gäller främst relationen mellan författare, berättare och text. Någon har skrivit texten; en person vi kallar författare, som finns i den verkliga världen och som läsarna via namnet (under förutsättning att han eller hon inte använder en förledande pseudonym) kan identifiera som man eller kvinna.

I romanen låter författaren en eller flera röster komma till tals. En av dessa röster tillhör berättaren, det vill säga den som på ett lingvistiskt plan tar till orda i texten och lokaliseras som de ögon eller de perspektiv genom vilka vi som läsare följer berättelsen. I ett vidare textperspektiv etableras ibland också andra röster eller synvinklar, som förhåller sig på olika sätt till berättarrösten. Så gör till exempel Mikhail Bakhtin (1991) en poäng av en texts polyfoni, med

vilket han syftar just på det faktum att texten innehåller röster som kontrasterar mot, söker relativisera eller rentav misstänkliggöra berättarperspektivet.

I någon mening kan de flesta texter förstås som polyfona. I den sekvens som analyseras i den här artikeln försöker elevläsarna leta sig fram till en rimlig förståelse av eller hållning till textens olika röster. I ett litteraturdidaktiskt perspektiv kan det ses som ett problem att textens berättarperspektiv hos några av läsarna får representera en framväxande idé om författaren och hans eventuella bevekelsegrunder för eller avsikter med sin text. Det leder bland annat till föreställningen att författaren som privatperson måste dela uppfattningar och värderingar som berättarrösten ger uttryck för i romanen.

På samma sätt leder det till både etiska och didaktiska problem när samtalsdeltagarna gör varandra till representanter för eller ansvariga för olika logiker och tankegångar som läses fram ur texten. Etiska därför att samtalsdeltagare riskerar att tillskrivas positioner de inte själva skulle välja, exempelvis utifrån genusstereotyper. Didaktiska eftersom det riskerar att hämma elevens vilja att delta aktivt och engagerat i samtalen.

Den litterära läsningen identifierar också ett normsystem hos texten av ideologiska utgångspunkter, sociala dispositioner och konventioner. Detta kan beskrivas som tillhörande textens *repertoar* (Iser 1978, McCormick 1994).<sup>1</sup> Samtidigt är repertoaren aldrig given utan existerar endast som en potential, som en läsares läsning aktualiserar. Det vi kan säga om en texts repertoar utgår alltså alltid från en läsares rekonstruktion, vilket gör frågan om vad texten egentligen står för svår eller rentav omöjlig att ställa. När en läsare säger att texten står för något representerar detta helt enkelt läsares rekonstruktion av en av de möjligheter som texten erbjuder.

Dessa två perspektiv kan tas som utgångspunkt för en didaktisk analys av elevläsarnas möte med romantexten. Textens sätt att representera manligt och kvinnligt utgör en komponent i dess repertoar. En representation av något kan naturligtvis värderas och kritiseras utifrån en läsares eget normsystem, men när det gäller fiktionstext bör två förbehåll beaktas. Det ena är att texten som strukturell enhet lägger sådana representationer i munnen på en specifik röst eller karaktär, varför texten som helhet eller dess författare svårligen kan påstås inta någon speciell position eller företräda en åsikt av något slag. Det andra är att varje sådan representation tolkas utifrån de repertoarer läsaren själv förfogar över, det vill säga i relation till läsares förförståelse, erfarenheter och värderingssystem. Om läsaren finner att texten intar ett visst förhållningssätt exempelvis till manligt och kvinnligt, så är det alltså något som han eller hon själv är med och skapar.

Detta är viktigt för att betona vilket fokus som gäller i analysarbetet som följer. Delvis är det alltså en receptionsteoretisk fråga, men det är också en fråga om deltagarnas sätt att både positionera sig själva, etablera och upprätthålla diskursiva strukturer liksom att försöka positionera varandra.

### Genuskonstruktion och genusposition

I anslutning till talet om kön och genus (socialt kön) ligger det nära till hands att diskutera klassrummets och elevernas yttranden om texter de läst som exempel på pojkars och flickors olika läsningar, pojkars och flickors olika

strategier eller pojkars och flickors olika sätt att konstruera genus. Svensk litteraturdidaktisk forskning har knappast försummat frågan om elevers genuskonstruktioner och klassrummets genuspraktiker i relation till litteraturläsningen i skolan (se t ex Elmfeldt 1997; Ulfgard 2002; Molloy 2002, 2007; Kåreland 2005; Eriksson Barajas 2008).

Det finns förstås en risk med att låta indelningen med avseende på biologiskt kön vara överordnad andra sätt att kategorisera eller förstå eleverna som subjekt, eftersom kategoriseringen i sig kommer att styra forskarens tolkning av det empiriska materialet. Det betyder att flickors sätt att tala om texter, deras tolkningar av texter eller deras sociala positioneringar i klassrumssituationen riskerar att förstås huvudsakligen utifrån det faktum att de är flickor. Likadant är det med pojkarna, som förstås huvudsakligen i egenskap av att vara pojkar, som om det fanns en gemensam och essentiell identitet i könstillhörigheten.

Ofta leder ett sådant skillnadstänkande till ett resonerande utifrån logiken *huvudkategori* och *undantag*, fokus läggs på handlingar och strategier som de flesta inom vardera av könen gör bruk av medan undantagen antas vara dåliga eller mindre relevanta som representanter för det som antas tillhöra en essentiell könsidentitet. Detta måste naturligtvis ifrågasättas. Medan skillnadstänkandet implicerar en teori om kvinnligt och manligt som något essentiellt och har en problematisk koppling till begreppet identitet som något fast och oföränderligt, kan ett socialkonstruktivistiskt perspektiv erbjuda en mer dynamisk analys av relationen mellan de sammanhang som individer ingår i och de positioner de får eller tar.

Att i ett utgångsläge skilja människor åt med avseende på kön är inte ens det alldeles självklart. Till exempel kritiserar Judith Butler (2007) idén bakom det binära system som byggs kring föreställningen att vi är antingen män eller kvinnor. Hon menar också att genus och kön måste lösgöras från varandra, eftersom det inte kan tas för givet att kvinnlighet är något som bara kan associeras till kvinnor och manlighet bara till män (Butler 2007 s 55 f). Till vardags accepterar de flesta av oss ändå en uppdelning i män och kvinnor, men i forskning om hur människor interagerar i olika sammanhang räcker köns-tillhörighet inte långt som analytisk kategori; dels eftersom genus måste tillåtas överskrida den binära könsuppdelningen, dels eftersom manligt och kvinnligt måste förstås i relation till varandra.

Det gör att de sociala sammanhang i vilka uppfattningar om kön förhandlas blir viktiga, liksom de maktrelationer som legitimerar olika subjektspositioner. Därmed blir kön en kulturell, historisk och social konstruktion, och vi talar istället om genus. Joan W Scott (1986 s 1067) ger begreppet *genus* två huvudkomponenter:

gender is a constitutive element of social relationships based on perceived differences between the sexes, and gender is a primary way of signifying relations of power.

Därutöver identifierar hon olika nivåer på vilka genus får betydelse som just »a constitutive element». Det handlar till exempel om kulturell symbolik, om normerande tolkningar av könsuppdelningen som på olika sätt naturaliseras

och tas för givna, om en samhällelig nivå som inkluderar familj och hushåll liksom arbetsmarknad, politik och ekonomi, och slutligen en subjektiv nivå som tar hänsyn till de aktiviteter och sociala sammanhang som individen ingår i.

I min analys försöker jag förstå konstruktionen av genus som något interaktionellt, som någonting samtalsdeltagarna förhandlar om där och då. Deras olika sätt att försöka positionera sig själva och varandra ekar naturligtvis av de andra nivåerna. De förhåller sig till vad Elisabeth Öhrn (2005) kallar *könade normer* och de har idéer om vad som kan anses kvinnligt respektive manligt i deras egna sociala sammanhang, i familjelivet etcetera. Men det är alltså hur detta kommer till uttryck i interaktionen och hur det samspekar med deras förhållningssätt till den litterära texten som jag intresserar mig främst för.

### Kategori och position

Artikeln har alltså en receptionsteoretisk och en interaktionsanalytisk ingång. Den senare riktar sig mot hur social ordning och social symbolisering blir till i konkreta yttranden eller handlingar. Hur görs genus? frågar till exempel Elizabeth Stokoe (2003, 2006) och använder bland annat Harvey Sacks begrepp *member categorization analysis* för att studera den verbala representationen som systemlogik. Det handlar om hur individer som en del av en situerad interaktion representeras av kategorier vilka bestäms enligt särskilda mönster.

Kategorier blir till exempel verksamma eller relevanta i relation till andra bestämda kategorier. Så benämns en grupp individer naturligen mamma, pappa, dotter och son, med konstruktionen »familj» som grund för hur individerna skall sammanlänkas. Familjen som socialt etablerad föreställning och ordning blir för Sacks (se Stokoe 2006) en *member categorization device*, en språklig och mental konstruktion som underbygger kategoriseringens logik. Det spelar mindre roll om dottern också är simmare, violinspelare, skolelev, kamrat, syster, Alice in chains-fan, schackintresserad och medlem i Mensa. Givet familjen som referens kategoriseras hon först och främst som dotter.

I den sekvens jag kommer att diskutera nedan blir dessa begrepp relevanta då de pekar på hur stereotypa genuskategorier skapar ordning såväl i den litterära texten som i den egna verkligheten. I varje specifik situation och med koppling till kulturellt inarbetade föreställningar görs kategorierna funktionella som *inferentiella resurser* (Stokoe 2006 s 474). Med detta menas att de konnotationer som vidhäftas kategoriska beteckningar inte behöver uttalas för att göras närvarande i samtalet; istället ligger de underförstådda i elevernas yttranden, till exempel som konkretiseringar av de könade normerna. Detta kan förstås kommunikativt, som ett sätt att förmedla information, och retoriskt, som positionering i ett maktspel om just de könade normerna.

### Metod och material

Det empiriska underlaget för studien samlades in i samband med genomförandet av en pilotundersökning för ett forskningsprojekt om litteratursamtal och lärande. Inom ramen för pilotundersökningen har fyra gruppsamtal spelats in på video, eleverna har fått besvara en enkät om läsvanor och sam-

talsvanor i hemmet, loggböcker i anslutning till läsningen har samlats in och intervjuer har genomförts före och efter samtalen med läraren samt efter det sista samtalet med fyra av eleverna. För den här studiens syften används i första hand ett utdrag ur ett av samtalen i den ena samtalsgruppen. Därutöver förekommer som referensmaterial utdrag ur ett av gruppens tidigare samtal och ur den avslutande intervjun med läraren. Till analysen av samtalssekvensen knyts också själva romantexten.

Det videoinspelade materialet omfattar cirka tre och en halv timmes inspelning, varav det analyserade utdraget utgör knappt två minuter i slutet av ett av samtalen. Urvalet är inte avsett att vara representativt för de olika sätt på vilka genus konstrueras och diskuteras vare sig i den här gruppen eller i någon annan. Motivet för att studera just den här sekvensen bland de många som fanns i materialet är snarare att den trots sin begränsade omfattning exemplifierar ett flertal strategier och spänningar, som jag tror har relevans när det gäller att beskriva och förstå ungdomars interaktion kring genusfrågor och litteraturläsning. Det är också en sekvens som resulterar i en lång diskussion om pojkar och flickor både som framställda av litterär text och som verkliga individer. Att några få repliker tycks väcka så stort engagemang hos de deltagande eleverna gör dem särskilt intressanta som studieobjekt.

Undersökningen har en interaktionsanalytisk grund och kombinerar därtill ett genusperspektiv och ett receptionsteoretiskt perspektiv. Jag använder således några av de grepp och synsätt som är vanliga i interaktions- eller samtalsanalys, i syfte att förstå hur två specifika aspekter (genuskonstruktion och litteraturreception) samspelar i samtalet.

När det gäller den litterära receptionen, som tar form i läsarens huvud, är det naturligtvis inte något vi som forskare har omedelbar tillgång till. Det empiriska materialet ger videofilmade (och därmed särskilt utvalda), transkriberade (och därmed språkligt stilsiterade), verbala uttryck för receptionen, hämtade i ett särskilt sammanhang under särskilda omständigheter vid en enskild tidpunkt. Det har kort sagt ganska lite med läsarens totala reception av texten, om man nu över huvud taget kan tala om en sådan, att göra. Men det är ändå, vill jag hävda, intressant att studera de verbala uttrycken, eftersom det, i klassrumsinteraktionen, är precis dessa som lärare och kamrater har att tillgå.

Det sista gäller också för tolkningen av samtalet som en förhandling om olika sätt att konstruera genus. För att de olika yttrandenas relation till teorier om litterär reception och genus skall fungera interaktionsanalytiskt måste analysen börja i det som är givet och synbart för deltagarna. Stephen Hester och David Francis (2000) talar om klassrumsinteraktion som konkreta, lokala ordningar där yttranden förstås analytiskt utifrån vad som är synligt för eleverna i interaktionen. Douglas Macbeth (1998) understryker vidare att aktörerna i interaktionen själva är uttolkare av den situation de befinner sig i, varför denna aktörstolkning bör utgöra den professionella tolkarens (forskarens) första instans.

### Situationen och texten

Läraren, som jag kallar Mia, har alltså bestämt att klassen skall läsa *Vinterviken*. Till hennes metodiska iscensättning hör samtal om texten i halvklassgrupper. Den utvalda sekvensen som vi skall titta närmare på utspelar sig i slutet av ett av dessa samtal. Åtta elever sitter runt ett bord mitt i klassrummet. Några meter därifrån står kameran och i andra änden av rummet sitter jag som observatör med mitt anteckningsblock. Eleverna, som samtalat om texten i olika skeden under läsningens gång, har nu läst ut romanen och summerar sina iakttagelser och reaktioner. Under ett av de föregående samtalen har en av eleverna (Erika) uttryckt att hon tycker det är för mycket nakna tjejer med i boken.

Kommentaren bemöts då av två pojkar; den ene (Josef) påpekar att det snarare är för lite nakna tjejer, medan den andre (Gustav) undrar om Erika vill att det skulle vara fler nakna killar i boken. Meningsutbytet präglas ömsom av skratt (också från läraren) ömsom av en antydning till frustration hos Erika, och ger upphov till ett längre avsnitt i samtalet som ägnas åt framställningen av flickor eller kvinnor respektive pojkar eller män i romanen. Under samma vecka som det nästföljande samtalet spelas in (det samtal från vilken sekvensen nedan är hämtad) har klassen dessutom haft så kallade tjej- och killgrupper, där flera frågor om manligt och kvinnligt och om identitet behandlats. När vi kommer in i detta avslutande samtal om boken finns således redan en viss förberedelse för ett laddat möte om detta spännande ämne.

Till stor del handlar analysen om det yttrande från Erika som åter lägger frågan om textens genuskonstruktion på bordet. Eftersom hon öppnar frågan kommer jag att uppehålla mig en hel del vid hur den följande interaktionen kan förstås med utgångspunkt i detta yttrande. Sekvensens indelning återspeglar också min tolkning av hur viktigt det här yttrandet blir för fortsättningen av samtalet. Som vi skall se föregås det av en tämligen öppen fråga från läraren och eftersom ämnet upptar i stort sett de resterande tio minuterna av lektionen är det rimligt att sätta just denna replik i fokus för diskussionen.

Till själva situationen hör också den litterära texten med dess strukturer och strategier. Händelserna i romanen ges ur en (autodiegetisk) jagberättares synvinkel, den sextonårige John-John. Berättarperspektivet understryker att läsaren inte har omedelbar tillgång till en författarröst utan enbart till perspektivet hos romanens huvudkaraktär. Men detta tar för givet ett slags kontrakt som läsaren måste underordna sig, det vill säga en villighet att låta författaren skildra saker ur en ideologisk vinkel han som verklig individ själv inte skulle skriva under på. Om denna gräns grumlats av läsarens misstänksamhet kan i synnerhet några av skildringarna i bokens inledning bli problematiska ur ett genusperspektiv:

Bredvid sig i sittbrunnen har han tre tjejer. Alla tre är ungefär i min ålder. Alla tre har minimala bikinitrosor och ingen behå. (s 6)

Om vi förstår detta, inte som John-Johns utan som »bokens» sätt att betrakta kvinnor – ett mycket ideal-stereotyp kroppsfixerat perspektiv – så väcker det eventuellt starka känslor hos några av elevläsarna, vilket vi skall se prov på strax. I bokens inledning förekommer vid flera tillfällen formuleringar av det

här slaget, vilka implicerar en lustbetonad manlig blick (male gaze) på de olika kvinnogestalterna. Såväl främmande flickor i John-Johns egen ålder som hans syster (»som den första människan kommer hon med gungande bröst och svängande hår ur Mälarens vatten»; s 7) och mamma skildras återkommande i ett erotiskt laddat språk.

Samtalssekvensen betraktas alltså ur två perspektiv. Dels ses den som en social förhandling där kategoriseringar och föreställningar om genus och representationer av män eller pojkar respektive kvinnor eller flickor läggs på bordet. I vågskålen finns då inte bara en text och dess eventuella värde och uttryck utan också föreställningar om den egna verkligheten liksom centrala aspekter av elevernas egna identitetsarbeten. Och dels ses sekvensen som svar på ett särskilt litterärt tilltal där textens och läsarens interaktion får särskilda receptionsteoretiska och didaktiska implikationer.

## ANALYS

### Samtalssekvensen

**Excerpt 1. Ur Sa2SkAGrp1. Närvarande: Mia (lärare), Erika, Gustav, Amir, Robert, Lisa, Sofie, Nils och Albin. Tid: 36.40–38.38**

1. *Mia:* Mm. Ska vi hoppa till det, om det var nånting som ni *inte* gillade, eller som ni reagerade på? Ska vi gå laget runt där också? Ska vi börja med Erika där då (skratt) som är inne på det spåret, du tycker att den var överdriven?
2. *Erika:* Ja, den var liksom inte verklighetstrogen sådär, och sen, ja och så stör jag mig på att, alltså, att tjejerna bara beskrivs som objekt hela tiden. Det var så i hela boken, det var ingen tjej som var-
- 3 (Amir skakar på huvudet medan Erika pratar, Gustav lyfter huvudet vid ordet "tjejerna", han tittar också på Amirs gest)
4. *Gustav:* Men det var ju det som var gött!
5. *Erika:* -va?
6. *Gustav:* Det var ju det som var gött. (tittar mot några av de andra pojkarna) Ballt! (skrattar) Gött!
7. (Flera av pojkarna skrattar)
8. *Mia:* Kan du ge nåt exempel där du tycker att tjejerna blir objektifierade?
9. *Erika:* Jamen alltså, dels så (ohörbart) dom tydligt och sådär, och sen så, det är alltid massa tjejer utan överdel som ligger och solar, men lite killar och, så det är liksom... ja.
10. *Mia:* Mm, vad säger ni andra om det, om synen på killar och tjejer i boken? Lisa.
11. *Lisa:* Jomen det är ju så i boken, för det jag menar det, så det kanske är så i verkliga livet också, men det är ju ändå, alltså det är ju ändå dåligt. Dom bara ser liksom tjejerna som hur snygga eller, (ohörbart).



12. *Mia:* Robert.
13. *Robert:* Men det är ju bara för att bokens huvudperson är en kille. Annars hade det blivit tvärtom tror jag, för alltså killar tänker ju inte såhär, killar tänker ju inte så om killar utan det är ju, ja det blir ju så.
14. *Mia:* Ja, du menar att det är en killes syn på en tjej som kommer fram i boken?
15. *Robert:* Mm. Det är ju det som är meningen kanske.
16. *Sofie:* (vänd mot Robert) Är det så?
17. *Robert:* Ja.
18. *Sofie:* Schysst!
19. *Robert:* Eller vadå?
20. *Sofie:* Ser ni på tjejer så?
21. *Robert:* Va?
22. *Sofie:* Ser ni på tjejer så som det står-
23. *Gustav:* Men ni är nog inte helt perfekta ni heller!
24. (Nils och Robert skrattar)

Mias inledande fråga (rad 1) är tämligen öppen men gör flera saker samtidigt. Hon specificerar frågan («om det var nånting som ni *inte* gillade»), betonar samtalsordningen («gå laget runt»), ger Erika ordet och återkopplar till något Erika just sagt om att »den [boken] var överdriven». Erikas svar (rad 2) knyter direkt an till detta och hon utvecklar sin hållning ytterligare.

Gustavs repliker (rad 4, rad 6) får ses som ett svar till Erika och ger röst åt en avvikande värdering ifråga om bokens objektifiering av tjejer; en uppföljning som åtminstone inte explicit har någon adress till läraren.

Mias följande två yttranden (rad 8, rad 10) utgör i sin tur både en uppföljning av Erikas yttrande men också av den meningsskiljaktighet som Erika och Gustav gett uttryck för. Mia vill höra både exempel på objektifieringen och vad de andra i gruppen anser om »synen på killar och tjejer i boken».

Lisa (rad 11) understryker att det är dåligt även om det eventuellt överensstämmer med hur det är i verkliga livet, medan Robert (rad 13) tycks försöka förklara objektifieringen av tjejer med att huvudpersonen är en kille. Detta försök till förklaring används senare av Sofie (rad 16, rad 20, rad 22) som vill veta om det är »så» killarna («ni») ser på tjejer.

### Position och motposition: Erikas inledning och Gustavs svar

I ett bakhtinskt dialogperspektiv kan man beteckna Erikas inledande replik som flerstämmig på flera plan. Till den textkritiska ansatsen («den var liksom inte verklighetstrogen») fogas ekot av en i feministisk kritik vedertagen problemformulering («tjejerna ... beskrivs som objekt hela tiden»). Här balanserar två olika aspekter av en typisk elevläsarposition inom ramen för samma yttrande, den ena riktad mot texten och den andra mot verkligheten.

Kritik mot textens relation till verkligheten, mot dess förmåga att skenbart skildra en potentiell verklighet, är ett relativt vanligt elevläsarperspektiv i tonåren (Malmgren 1986, 1997; Appleyard 1991) och en av lärare inte sällan

accepterad kritik. Det knyter bland annat an till det faktum att fiktionstexten i skolan inte sällan används som motor för att få till stånd en diskussion om normer, moral och värden. På frågan om vad som gör texten användbar i ett undervisningssammanhang svarar Mia i en avslutande intervju bland annat:

[M]en sen tar han ju upp samhällsproblem, hur det är och va ung idag, hur det är och gå i skolan, kärlek mellan två olika samhällsklasser, förortsproblematiken, kriminalitet och våld och rasism och komp-, ja vänskap... öh, John-Johns förhållande till pappan, alltså det finns ganska så mycket och ta av i den här boken. Sen kanske det inte är så djupt alla gånger, men det finns mycket som man kan prata om som boken tar upp. (Ur AIM 070314. Band 5:10.57)

En rimlig förutsättning för att kunna sätta igång en sådan diskussion, vilket Mia lyckas med, är att eleverna accepterar texten som representation av en möjlig verklighet. Erikas kritik kan vara riktad huvudsakligen mot textens brister i överensstämmelse med reella förhållanden eller mot den bristande moralen i det förhållandet som sådant. I båda fallen bär yttrandet såsom textkritik på en adress till läraren i samtalet. Vad Erika egentligen menar, yttrandets intentionalitet, kan vi förstås inte veta något om, men däremot kan vi studera hur de övriga deltagarna hanterar det.

Gustavs svar (rad 4) fäster till exempel inget explicit värde vid huruvida texten på detta plan är realistisk eller inte, däremot avfärdar hans yttrande Erikas moraliska indignation.<sup>2</sup> Roberts senare reaktion (rad 13) tar på motsatt vis inte ställning till Erikas och Lisas (rad 11) moraliska värdering utan riktar sig mot fiktionens relation till verkligheten. På så sätt fångas alltså yttrandets flerstämmighet upp av den följande interaktionen.

Erikas yttrande (rad 2) bär på referenser till en välbekant terminologi (objektifiering) inom feministisk kritik, som sammanbinder stereotypisering av den kvinnliga kroppen med en manlig hegemoni, framför allt inom den mediala sfären. Samtalet orienteras troligtvis mot romanens skildringar av ett flertal unga flickor, som inom ramen för huvudkaraktären John-Johns perspektiv (se citat ur romanen ovan) gestaltas utifrån stereotypa karakteristika och fokuserar på kropp, bröst, bikini, ben, åtsmitande klädesplagg etcetera. Rekonstruktionen av begreppet *objekt* är således motiverad och återanvänds av Mia i samtalssegmentets sista replik.

Det figurerar dessutom i Erikas kritik två möjliga sätt att förstå hennes litterära reception. Å ena sidan har hon redan tidigare identifierat en avsikt hos författaren att framställa en tonårpojkes tankar snarare än att ge en, med avseende på genus, neutral bild av romanens olika karaktärer (Excerpt 2).

Å andra sidan kritiserar hon texten på en moralisk grund och tar möjligen därmed avstånd från en framskriven eller implicit läsarroll (jfr Iser 1978). Ur ett textperspektiv kan läsaren förväntas göra åtskillnad på den autodiegetiske berättaren och det implicita författarperspektivet (jfr Booth 1961). Det är därför inte alls oproblemiskt att klandra en författare för att ge sina karaktärer osympatiska drag. Men Erika uppmärksammar en möjlig naivitet inte bara hos den röst författaren ger sin huvudkaraktär utan också hos den

implicite författaren själv, som avstår från att gå i dialog med karaktären och från att tydligare erbjuda en annan läsarroлл.

## Excerpt 2.

1. *Erika:* Jag tror att han vill lite att killarna, att dom som är i boken, att dom ska va lite såhär macho, bara går runt och kollar på brudar och så där, och det kanske är så att han är sån själv liksom, men jag tror inte det för att om man är författare så, alltså ska man ju såhär inte ta bara saker man själv gjort. Jag tror att det är såhär lite påhittat. (Ur Sa1SkAGrp1. Tid: 42.38)

Här saknas den dialogiska relation mellan författarrösten och hjältens röst, som Bakhtin (1991) exempelvis finner hos Dostojevskij. Enligt Kåreland (2005 s 348) finns det anledning att ifrågasätta tillförlitligheten hos berättarrösten i *Vinterviken*, och »[e]ftersom det vidare rör sig om en jagberättelse, en personlig diskurs, är berättandet självklart subjektivt». I ett empiriskt läsarperspektiv är detta bevisligen inte alls självklart och väcker frågan om, och i så fall hur, den didaktiska bearbetningen kan erbjuda alternativa vägar in i texten. Lärarens yttranden kan analyseras som exempel på den didaktiska gestaltning som texten får i klassrummet.

Under den korta sekvensen besvarar eller efterfrågar Mia flera gånger (rad 1, rad 10, rad 14) elevernas synpunkter med referens till något som finns »i boken» (»du tycker att den var överdriven?», »vad säger ni andra om det, om synen på killar och tjejer i boken?», »Ja, du menar att det är en killes syn på en tjej som kommer fram i boken?»). Därmed bekräftar hon och förstärker förhållningssättet att texten bär på en egen genuspraktik och rimligen upprätthåller hon därmed också en diffus koppling mellan berättarperspektiv och andra möjliga positioner eller röster.

Författaren, som benämns i Excerpt 2, figurerar sannolikt i bakgrunden för vad som sägs i samtalssekvensen i Excerpt 1, även om han inte nämns explicit. Däremot sägs alltså boken stå för en »syn på killar och tjejer», vilket ger oss anledning att fråga vems denna syn egentligen är. Författarens? Berättarkaraktären? Läsarens?

Erikas yttrande kan också analyseras ur en rent läsartsteoretisk angreppsvinkel. Vad är det för slags läsning hon ger röst åt, något som rimligen har betydelse för vilka sätt hennes kamrater kan tänkas gå i dialog med henne? Låt oss detaljgranska vilka referenser som upprättas och vad det säger om hennes läsning. »Ja, den var liksom inte verklighetstrogen sådär...» Läsningen påtalar texten som objekt (»den») och ser till framställningens bristande relation till verkligheten, eller närmare bestämt Erikas bild av verkligheten. Läsningens inriktning kan sägas vara konceptuell snarare än emotionell.

»[O]ch sen, ja och så stör jag mig på att, alltså...» Läsningen orienteras nu mot dess dimension av upplevelse (»och så stör jag mig»). Här är det inte textens objektiva egenskaper som lyfts fram utan läsningens egenskap av men-

tal och känslomässig process. »[A]tt tjejerna bara beskrivs som objekt hela tiden. Det var så i hela boken, det var ingen tjej som var...» Återigen fokuseras texten som objekt (»Det var så i hela boken») och läsningen får en konceptuell orientering. Med uppmärksamhet på hur några av de kvinnliga karaktärerna framställs generaliserar Erika och konstruerar objektifieringen av kvinnokroppen närmast som ett genomgående motiv i romanen, en tolkning som förstärks mot bakgrund av hennes tidigare yttrande i Excerpt 2.

I orienteringen mot texten som objekt underförstås alltså en, som Lars-Göran Malmgren (1997) kallar det, *mimetisk problematik*. Läsaren förväntar sig att texten skall avbilda verkligheten, vilket Erika alltså hävdar att den inte gör. Hon förhåller sig också kritisk till textens representationsformer, som hon menar objektifierar kvinnor. Men hennes yttrande påtalar samtidigt texten som process och som en känslomässig upplevelse. Med Louise Rosenblatts (1978) läsartsbegrepp kan vi säga att hon sammanfogar drag av både en *effe- rent* (konceptuell) och en *estetisk* (genomlevande) läsning.

Gustavs avvisande av Erikas hållning refererar till en typisk manlig diskurs, enligt vilken explicit avklädda flickor i texten utgör en del av läsningens nöje snarare än ett litterärt eller ett moraliskt problem. Med anknytning till Erikas uttryck för växlande eller dubbla läsarter kan vi säga att Gustav inte protesterar mot Erikas rekonstruktion av texten som objekt, men väl mot den del i hennes yttrande som refererar till texten som upplevelse. Hans yttrande förnekar inte explicit att texten objektifierar kvinnor, men markerar en konkurrerande värdering, nämligen att det är »gött» att läsa om avklädda tjejer.

Det bakhtinska begreppet *adressivitet* kan användas för att studera ytterligare en aspekt av Gustavs yttrande. Med adressivitet syftar Bakhtin på den i varje yttrande inbyggda medvetenheten om och övervägandet av dess mottagande av en publik eller samtalspartner:

Detta övervägande bestämmer valet av genre för yttrandet, valet av kompositionella grepp, och slutligen valet av språkliga medel, det vill säga yttrandets stil. (Bakhtin 1997 s 235).

Utifrån ett dialogiskt perspektiv är det också rimligt att tala om en dubbel eller flerstämmig adressivitet, då talaren med sitt yttrande riktar olika avsikter och expressivitet till olika adressater, vilket tycks vara fallet när Gustav snabbt replikerar på Erikas påstående att tjejer beskrivs som objekt: »Men det var ju det som var gött!»

Till Erika riktar han en avvikande värdering av textperspektivet; en antite- tisk position. Med Foucaults (2001) betoning av subjekspositionernas dis- kursiva formering kan hans replik emellertid inte enbart förstås som en självständig position i förhållande till en avvikande uppfattning. Den avvi- kande uppfattningen levereras inte av vem som helst, utan av en flicka och kritiken i sig tar ett feministiskt perspektiv. Gustav är varken ensam pojke i gruppen eller den första pojken i klassen som yttrat sig i en genusrelaterad diskussion. Hans yttrande utgör därför också ett svar på tidigare yttranden i den *talgenre*, för att bruka ännu en bakhtinsk term, som vi kan kalla *genus- förhandling* och som här infiltrerar talgenren litteratursamtal.

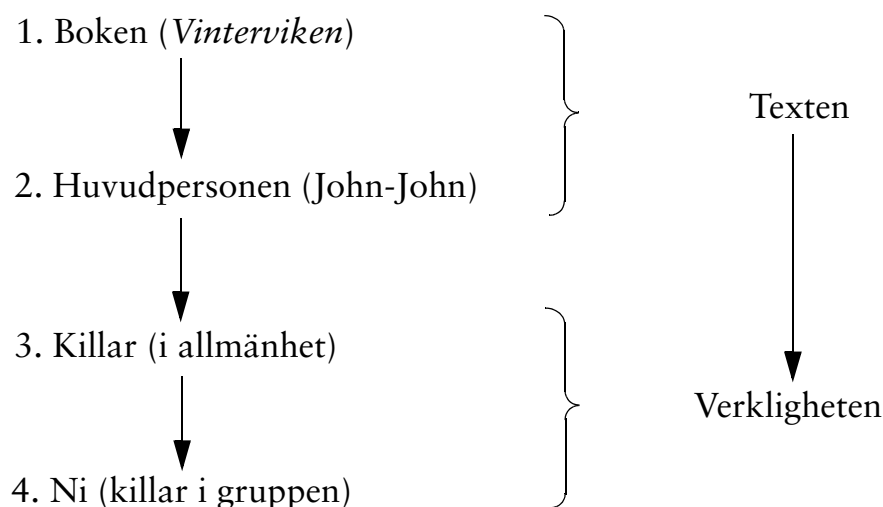
På så vis adresseras även de övriga pojkarna i gruppen. Utifrån en förståelse av samtalskontexten som diskursivt formerad social spelplan kan Gustavs yttrande ses som en identifikation med förväntade manliga värderingar och ett slags appell till pojkgruppen att inta en gemensam hållning. Något som så småningom också sker, bland annat genom skratt och andra icke-verbala märkörer.

Några anmärkningar om just interaktionens icke-verbala aspekter finns utlagda i excerptet. Fler av det slaget hade givetvis kunnat göras och renderat ett betydligt fylligare protokoll över det meningsutbyte som skall analyseras. Att särskilja och lyfta fram vissa detaljer som forskaren uppfattar som signifikanta i sammanhanget, men inte andra, är ett uppenbart exempel på hans eller hennes inflytande över och påverkan av det empiriska materialet. Men att lyfta in fler kommentarer av det slaget skulle naturligtvis inte göra att denna forskarpåverkan minskade, och att helt avstå från sådana kommentarer vore likaledes en form av påverkan genom att forskaren därmed blundade för iakttagelser som han ansett relevanta för förståelsen av samspelet mellan samtalsdeltagarna.

De iakttagelser jag syftar på här är alltså de inom parentes beskrivna icke-verbala reaktionerna på rad 3, rad 6, rad 7. Att skaka på huvudet uttrycker vanligen en negativ respons på någons yttrande. Att göra det medan vederbörande fortfarande talar kan ses som en förstärkning av denna respons. Gesten skapar ett attitydmässigt utrymme för en kommentar som Gustavs (rad 4) och samlar i sitt avfärdande en förväntan på en genuspolariserande uppslutning kring den manliga normen. Jag menar nu inte att Amirs mycket diskreta men otvivelaktiga skakning på huvudet ensam bygger den motsättning eller kamp mellan genuspositioner som samtalssekvensen utvecklar. Snarare kan nästan vart och ett av dess yttranden ses i ljuset av att konflikten trappas upp eller görs allt mer personlig. Vi skall se hur detta går till.

### Referentialitetens förvandlingar – från boksack till personlig uppgörelse

Under loppet av de två minuter som innefattar samtalssekvensen genomgår samtalsobjektet, alltså det specifika ämne eller samtalsfokus mot vilket deltagarna orienterar sig, en serie förvandlingar. Vi kan se det som en rörelse från något som är objektivt och distanserat till något som är subjektivt och näralligande. Föremålet för lektionen och för samtalet är romanen *Vinterviken* (något objektivt och påtagligt), och elevernas läsningar av denna roman (något subjektivt och ibland ganska diffust, framför allt eftersom eleverna i huvudsak är oinvidga i *varandras* läsningar). I samtalet bidrar boken och elevernas läsningar till att både synliggöra åsiktsskillnader och underblåsa anklagelser. Texten får representera hållningar för än det ena än det andra, och dessa representationer växlar följdligt i takt med att de olika läsarna låter sin egen röst ge gestalt åt texten. I sekvensen kan fyra nivåer urskiljas genom vilka samtalet snabbt förflyttar sig (Figur 1).



**Figur 1. Samtalsobjektets och referentialitetens förvandlingar under sekvensen.**

I det första excerptets första repliker (rad 1–rad 10) talas det om boken och mer specifikt om hur boken framställer »killar och tjejer» (rad 10). I de följande två replikerna från Lisa (rad 11) och Robert (rad 13) tar samtalsobjektet en ny form. Den första delen i Lisas replik (»det kanske är så i verkliga livet också») har bäring på nivå 3 i Figur 1 ovan, men pekar sedan tillbaka mot berättaren i texten, det vill säga dess huvudperson (»Dom bara ser liksom tjejerna som hur snygga eller»). »Dom» kan i det här fallet syfta på huvudpersonen John-John och eventuellt också på hans kompis Sluggo, men det är även tänkbart att det syftar på killar i verkligheten.

Roberts replik har också en tvådelad orientering, dels mot huvudpersonens perspektiv (»Men det är ju bara för att bokens huvudperson är en kille») och dels mot ett perspektiv som gäller killar i allmänhet och, därmed, killar i verkligheten (»för alltså killar tänker ju inte såhär, killar tänker ju inte så om killar»). På rad 14, rad 15 har denna inriktning etablerats. När Sofie tar ordet (rad 16, rad 18, rad 20, rad 22) lämnar hon emellertid frågan om killar i allmänhet och antyder att hennes manliga kamrater i gruppen delar och kan förklara de hållningar som nyss tillskrivits killar i allmänhet (»Ser *ni* på tjejer så?» min kursiv.). Gustavs avslutning (rad 23) rör sig på samma plan, men är än mer vittsyftande eftersom den inte refererar till något konkret problem. Det »ni» som konstrueras, och som rimligen syftar såväl på flickorna i gruppen som på flickor i allmänhet, anklagas inte för något särskilt, men är nog inte heller »helt perfekta».

Från att handla om texten och dess huvudkaraktär övergår samtalet alltså ganska raskt till att handla om killar i allmänhet och slutligen om eleverna själva i gruppen, vilket är tämligen vanligt (Elmfeldt 1997, Hultin 2006) och inte sällan en del av lärarens didaktiska strategi (Hynds 1988, Langer 1995, Keene & Zimmermann 1997). Här sker alltså en förvandling i diskussionens

referentialitet från text till värld. Vad som till synes handlade om en bok och om en skoluppgift handlar plötsligt om eleverna själva och deras genuskonstruktioner. Genom successiva byten har samtalet fått personlig anknytning samtidigt som det förstås är tveksamt i vilken utsträckning eleverna är medvetna om vilken förändring av positionerings- och kategoriseringsarbete dessa snabba skiften rimligen medför.

Den litterära texten får plötsligt karaktären av att säga någonting om hur människor och verkligheten är beskaffad (rad 11–rad 14). Ur elevsynpunkt är detta kanske inte så problematiskt och troligtvis inte heller ur lärarens synvinkel, som alltså angett att tematiska spår i romanen som kärlek, rasism och vänskap med mera varit ledande för hennes bokval. I ett litteraturteoretiskt och litteraturdidaktiskt perspektiv blir saken något mer komplicerad, eftersom en fiktionstext inte utan vidare refererar direkt till verkligheten.<sup>3</sup>

Wolfgang Iser (1978) skriver till exempel att litterära texter inte refererar till verkligheten utan representerar och uttrycker en attityd i förhållande till verkligheten (Iser 1978 s 64, 73). Liksom huvudpersonen John-John och de andra karaktärerna i boken inte finns i verkligheten, finns inte heller någon »verklig» objektifiering av kvinnor i texten. Däremot kan en läsares läsning mycket väl rekonstruera textens representationer på ett sätt som aktualiserar frågan om objektifiering.

Den uttrycker eventuellt också någonting om verkligheten, vilket gör att vi kan tala om textens implikationer på vår egen tillvaro. Vad den uttrycker kan vi inte exakt veta, eftersom den litterära texten per definition inte nödvändigtvis säger rätt ut vad den menar. I elevernas läsning upplöses emellertid denna textens estetiska karaktär och de gör istället ett pragmatiskt bruk av den (jfr Stierle 1980), det vill säga de överskrider gränsen mellan fiktion och verklighet både för att förklara texten och för att förklara verkligheten.

## Genus och medlemskap

Hur tillskrivs då eller hur tillskriver eleverna sig själva genus i samtalet? Är det, precis som i Elmfeldts (1997) studie, en »kamp mellan könen» som pågår, eller är det något annat? Och hur skall man förresten förstå detta med kamp? Erikas avståndstagande (rad 2) från ett textperspektiv som objektifierar tjejer kan potentiellt uppfattas som ett uttryck för solidaritet med och medlemskap i gruppen kvinnor, men något uttryck för medlemskap är inte explicit. Amirs skakning på huvudet (rad 3) tyder likväl på att yttrandet kan ha uppfattats så.

Stokoe (2006 s 472) hänvisar till ett tidigt uttalande av Harvey Sacks om medlemskategorisering som ett »central machinery of social organization». Att förstå yttranden som situerade positioneringar eller uttryck för kategorisering såväl av andra som av sig själv som talare hör således till en av grunderna i upprätthållandet av det sociala samspelet. I samtalssekvensen betonas gruppen »tjejer» av Erika (»tjejerna bara beskrivs som objekt»). I den samtalande gruppen kan deltagarna lätt indelas i flickor och pojkar. I den mening Amir uppfattar Erikas yttrande som uttryck för en specifik kategorisering av medlemskap tvingas han också dra slutsatsen att det är en grupp han själv inte tillhör.

Givet en heteronorm och grundläggande binär syn på genus och på sexualitet torde samtliga pojkar i gruppen uppfatta sig som naturligen uteslutna ur detta medlemskap, liksom samma princip skulle utesluta flickorna från att identifiera sig med ett yttrande som Gustavs (rad 4). I den meningen ger de inledande replikerna en utgångspunkt för en »kamp mellan könen». Även om en sådan norm potentiellt kan upplösas på individnivå så visar samtalssegmentet att den sociala ordningen förhåller sig traditionellt till konventionella interaktionsmönster. (Vad som möjligen kan betraktas som ett brott med konventionerna är att en kritik mot objektifiering av kvinnliga kroppar kan uttryckas och erkännas i klassrummet, även om objektifieringen i sig försvaras av några av pojkarna.)

Det är givetvis skillnad mellan vad enskilda elever tycker och vad de uttrycker inom gruppen. Utanför den heterosexuella normen kan den enskildes reaktion tänkas vara radikalt annorlunda; detta sagt utan vare sig några förgivettaganden eller antaganden om någon av de deltagande elevernas sexualitet. Men biologisk könstillhörighet görs i interaktionen till en socialt relevant markör, eller en systemrelevant kategori (»systematic relevance category»; se van Dijk 1999, Tholander 2002) och gränsdragningar och gränsstrider (borderwork) blir en socialt relevant ordning.

Pojkarnas samfällda skratt (rad 7) delas inte av någon av de tre flickorna i gruppen. Istället är de tysta. På så vis kan de antas markera distans från medlemskap i den manliga heteronormen. Mia har som lärare två alternativa trådar att följa. Hon kan antingen be om uppföljning av Erikas yttrande eller själv följa upp eller be om uppföljning av Gustavs respons på Erikas yttrande. Genom att dels hänvisa till texten och dels understryka att det är Erikas egen uppfattning att tjejer objektifieras (»där du tycker att tjejerna blir objektifierade») intar hon i följdfrågan till Erika (rad 8) en för stunden neutral hållning i frågan.

Såväl den som hennes följande fråga (rad 10) väjer för den upptrappning av polariseringen mellan flickor och pojkar som Gustavs kommentar och pojkarnas skratt inbjuder till. Det visar till exempel Roberts försök att tolka och generalisera i frågan om grunden för bokens objektifiering av tjejer (»det är ju bara för att bokens huvudperson är en kille»). Yttrandena (rad 13, rad 15) uttrycker inte explicit talarens egen genusposition, däremot bekräftar de en heteronorm föreställning (»killar tänker ju inte så om killar») som vidmakthåller en binär uppdelning mellan möjliga genusidentiteter.

I Sofies uppföljande repliker däremot (rad 16, rad 18, rad 20, rad 22) tilldelas han en specificerad genusposition, inom ramen för denna uppdelning. Tolkningens logik kan vara: en kille berättar hur killar tänker; för att kunna berätta detta måste killen själv tänka så! Roberts medlemskap i gruppen killar görs på det sättet interaktionellt signifikativt som inferentiell resurs av Sofie. Sofies pronomenanvändning (»ni») markerar också att hon själv inte tillhör samma grupp. Gustavs avslutning kan ses som en följd på denna konstruktion av olika medlemskap i ett binärt system av systemrelevanta kategorier. Hans egen användning av »ni» markerar därmed också på nytt sin egen tillhörighet.

Kan alla yttranden i sekvensen förstås som markörer av medlemskap i systemrelevanta kategorier eller som genuspositioneringar med utgångspunkt



i ett binärt uppdelat kategoritänkande? Nej, knappast. Erikas och Lisas yttranden är till exempel vaga i det avseendet. Minst lika vaga är förstås de icke talandes positioner (Nils, Amir och Albin). Med icke-verbala signaler kan starkare markörer tillföras. Amirs skakning på huvudet möjliggör och behandlas av andra samtalsdeltagare som en sådan positionering för egen del. Nils och Roberts skratt som följd på Gustavs avslutande yttrande skulle kunna tas för liknande genuspositioneringar.

Det är också angeläget att understryka att den sociala ordningens observerbara kännetecken, som indelningen i pojkar och flickor, låter uttryck som »ni» tala inte bara för de flickor eller pojkar som yttrat sig och markerat sitt medlemskap i en genuskategori, utan för hela gruppen pojkar respektive hela gruppen flickor. Albin, som inte uttalar sig i excerptet och som är ganska tystlåten under hela samtalet, är således rimligen inräknad både i Roberts påstående om hur »killar tänker» och i Sofies anklagande »Ser ni på tjejer så?». Som en direkt konsekvens innesluts med all sannolikhet Erika och Lisa i Gustavs replik »Men ni är nog inte helt perfekta ni heller!», även om yttrandet primärt riktar sig till Sofie.

## AVSLUTNING

### Genuskonstruktion som interaktion

Gunilla Molloy (2002) diskuterar bland annat hur genuspraktiken i klassrummet styr textval, skapar maktkonflikter och förtrycker positioneringar utanför stereotyperna. Dessutom efterfrågar hon en diskussion om de texter som används eftersom det är intressant »hur kön skrivs fram i de texter som läses» (Molloy 2002 s 321). Ärendet är angeläget men hanteringen delvis problematisk. Dels därför att pojkar och flickor i studien görs till representanter i första hand för sitt biologiska kön och först därefter för de socialt och kulturellt situerade genusidentiteter som de i olika sammanhang ger uttryck för.

Därmed tycks Molloy hemfalla åt ett skillnadstänkande, som hon inledningsvis vill ta avstånd ifrån, det vill säga antagandet att det finns essentiella skillnader mellan pojkar och flickor, vilka blir ledande för hur deras sociala identiteter och deras litterära läsning skall tolkas. Hanteringen blir också problematisk när gränskonflikter omkring genusfrågor (borderwork) enbart betraktas som ett problem. Ann-Carita Evaldsson (2004) konstaterar, i en studie av sjätteklassares skolgårdslekar, att det finns analytiska risker i att betrakta pojkars och flickors moraliska uttryck som uniforma inom respektive kön (Evaldsson 2004 s 360).

Samtidigt finner hon att flickornas agerande tyder på att de relaterar till och upprättar regler på olika sätt beroende på om gruppen består av endast flickor eller om den är mixad. I de mixade grupperna görs gränskonflikterna ibland till en del av spelet och upprätthålls som en del av spelets eller lekens fiktionaliserande. Det handlar således inte om relationsproblematiske motsättningar utan tvärtom om upprätthållande av den sociala ordningens funktionalitet. Michael Tholander (2002 s 334) som studerat hur flickor och pojkar retas med varandra, skriver att:

teasing is seen to affirm boundaries between boys and girls, and thus socialize them into existing gender arrangements. /.../ Furthermore, gendered teasing does not necessarily increase the social distance between students, as Thorne (1986) claimed, but may on some occasions even contribute, at least in the long run, to dissolving gender as a dividing category.

I vilken utsträckning eleverna i den här undersökningen använder genuspositioneringar som grund för en gemensam social förståelse och, i det långa loppet, med möjligheten att sålunda bidra till att upplösa polariseringen mellan olika genuskonstruktioner, är svårt att uttala sig om. Pojkarnas munterhet tyder på att situationen uppfattas som ett spel, där antagna och anvisade genuspositioner hör till dess tjusning. De tre flickornas relativa reservation till denna munterhet kan tyda på att situationen för dem framstår något annorlunda.

De yttranden som flätas samman till en dialog i den ovanstående sekvensen kan likväl betraktas som retoriska konstruktioner. Erikas hänvisning till feministisk diskurs, Gustavs fysiska och verbala appell till pojkgruppen att inta en gemensam hållning liksom pojkarnas samfällda skratt när de lyckas provocera flickorna eller tycker sig övertrumfa dem retoriskt, visar hur eleverna söker auktorisera sina utsagor utifrån vad Öhrn (2005) kallar *könade normer*. Medlemskap i systemrelevanta kategorier distribueras och attribueras som en del av interaktionens sociala ordning. Samtidigt ifrågasätts normers giltighet och texten kritiserar med hänvisning till en samtida genuspolitisk måttstock.

Öhrn, som i flera studier (1990, 1997, 2005) analyserat flickors och pojkars inflytande i klassrumsinteraktionen, visar exempel på hur en samhällelig eller feministisk diskurs brukas i flickornas protester mot nedsättande kommentarer från sina manliga klasskamrater (Öhrn 2005 s 60 f). Hon visar också hur gränserna för de könade normerna överskrids när en grupp flickor tycker att några av deras kvinnliga klasskamrater överdriver sina protester mot killarna, samtidigt som de medger att killarna ibland behandlar dem väldigt nedvärderande.

Den här studien visar hur sådana normer upprätthålls som interaktionellt relevanta kategorier och hur genus som synlig social kategori fångas upp i diskussionen och beklär samtalsdeltagarna med attribut från traditionella och stereotypa genuskonstruktioner. Detta gäller, som vi sett, även de litterära karaktärerna liksom bokens författare. Studien visar också hur den enskilde talaren i det enskilda yttrandet kan vända sig med olika tilltal till olika adressater och hur denna flerstämmighet hanteras av de övriga deltagarna. På det interaktionella planet och som social konstruktion försiggår rimligen en »kamp mellan könen». Vad som sker på individuell nivå och vilken betydelse det har för den ömsesidiga relationen mellan flickorna och pojkarna i klassen ger den här studien inget svar på.

## Genuskonstruktion som reception

Ur ett receptionsteoretiskt perspektiv har jag också intresserat mig för genuspraktiken som en aspekt av läsarnas dialog med texten. Man kan fråga sig om en manlig voyeurism, alternativt en naiv och pojkaktig objektifiering av unga flickor, förbereds i textens jagberättarperspektiv? Några citat ur romanen (se exempel ovan) antyder det och Erikas inledande kommentar aktualiserar en sådan läsning.

Kritiken mot denna synvinkel riktas emellertid inte mot karaktären John-John utan mot romanen som helhet. Läraren Mia fångar upp detta perspektiv och anför flera gånger att det skulle finnas något som hon benämner »synen på killar och tjejer i boken» (rad 10). En sådan hållning ligger farligt nära tanken att bokens författare också skulle omfatta detta perspektiv, vilket Erika grubblar över i Excerpt 2.

Det är naturligtvis omöjligt att anta att en fiktionskaraktärs perspektiv på världen sammanfaller med författarens. Samtidigt är litteraturhistorien och litteraturkritiken full av exempel på författare som anklagats för de värderingssystem som antas ligga bakom deras fiktionsverk.<sup>4</sup> Eleverna har svårt att finna en föreskriven läsarroll som berövar John-John makten över den mimetiska konstruktionen. Roberts idé att boken följer en tonårspojkes tankar och därför förhåller sig till hur pojkar verkligen tänker snarare än till hur de borde tänka, medger en öppning i frågan och en möjlighet att upplösa relationen mellan författare och berättarröst. Andra yttranden, som till exempel några av lärarens frågor, döljer snarare dessa skillnader när de omtalar »synen på killar och tjejer» som »bokens» och inte John-Johns.

I ett dialogperspektiv kan interaktionen sägas realisera en motsättning mellan två röster genom vilka texten talar. En av dem lyfter några av pojkarnas naiva eller uppslukande läsart fram. Den andra tar form i Erikas feministiskt färgade motläsning. Ett motiv för Mias textval var tidigare erfarenheter av att romanen tilltalar både pojkar och flickor.<sup>5</sup> Men medan Gustavs position i den genuspolariserade diskussionen (»Men det var ju det som var gött!») och pojkarnas samfälliga skratt antyder en identifikatorisk läsning (Malmgren 1986), så leder Erikas kommentar och den följande diskussionen alltså till att hon och Lisa mobiliserar ett motstånd mot textens berättarperspektiv.

Gemensamt för de läsarpositioner som aktualiseras tycks vara att de inte uppfattar att den implicita författarrösten distanserar sig från berättarperspektivet hos romanens huvudkaraktär. Maria Nikolajeva (2008 s 19) påpekar att »[u]ngdomsförfattare som genom jagformen legitimerar trovärdigheten i sina verk kan lätt förleda läsarna att blanda ihop författaren och det fiktiva jaget, verklighet och konst». En konsekvens av, och kanske också en orsak till, detta är att författarens eget kön (*homovokaliseringen*) får förklara den ideologiska synvinkeln hos textens berättarröst (Nikolajeva 2003).

Med litteraturhistorien som referens kan vi inte avfärda grunden för en sådan läsarposition, men samtidigt problematiseras förhållandet mellan läsaren och fiktionstexten om homovokaliseringen i sig bildar norm för hur textens representationer av manligt och kvinnligt skall tolkas. Elevernas genuspositioneringar framhäver hur läsarrepertoaren inte bara är individuell och ideologisk utan också påtagligt situerad och diskursivt strukturerad. Deras

textreception ekar av det i skolan förekommande talet om texterna de läser, men också av diskursivt inskrivna subjektspositioner inom ramen för genuskonstruktion och andra identitetsbildningar.

## ABSTRACT

Tengberg, Michael: Negotiating gender in classroom literature discussions: An interaction analysis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 14, No. 3, pp. 169–190.

*This study examines how gender is constructed in a student group discussion of a literary text. The paper aims to show how the students negotiate gender identities and the ways in which this negotiation is related to their stance toward the literary text. I also demonstrate how the text's representations of masculinity and femininity are used by the students to position both themselves and each other. The study is based on the video recording of a short sequence in which eight students in eighth grade and their teacher discuss Mats Wahl's novel Vinterviken. Their discussion raises the issue of masculinity and femininity, which leads to a tension between different gender positions in the group. The analysis highlights the interactional means by which the speakers attempt to authenticate their respective positions in relation to the norms of both gender and literature.*

**Keywords:** reading, gender, interaction analysis, literature discussions, literary reception

## NOTER

1. McCormick (1994) skiljer på allmän och litterär repertoar, där den allmänna handlar om de kulturella normsystemen i texten och den litterära om de stilgrepp och andra litterära konventioner som texten använder eller förhåller sig till.
2. Samtidigt kan Gustavs tolkning av Erikas replik mycket väl gå bortom dess kritik mot texten och tänkas beröra ett allmänt förhållande mellan män och kvinnor, dvs det att kvinnor objektifieras av män. Om vi antar att Gustav delar den heteronorm, som senare Robert (rad 13) gör sig till talesman för, är han säkerligen också medveten om att flickor – givet samma heteronorm, vilket alltså bara är ett antagande som interaktionen realiserar och ingen tolkning eller generalisering av samtalsdeltagarnas sexualitet – inte har samma utbyte av att läsa om halvnakna flickor som han själv har. Därmed realiserar han ett motsatt tecken eller en antites, som understryker den manlige tonåringens rätt att åtminstone *betrakta* kvinnor/flickor som objekt, och bidrar på så sätt till att etablera en motsättning mellan representanterna för de båda könen i gruppen.
3. Frågan om litteraturens relation till verkligheten har diskuterats utförligt i ett flertal litteraturteoretiska och litteraturdidaktiska texter (se t ex Ricœur 1977; Todorov 1977; Iser 1978, Stierle 1980; Riffaterre 1990; Pettersson, Pettersson & Tyrberg 1999; Ärheim 2007).
4. Rudyard Kipling, Joseph Conrad och Mark Twain för att nämna några.
5. Ur AIM 070314. Band 5:10.23.

## LITTERATUR

Appleyard, J.A. 1991: *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bakhtin, M.M. 1997: Frågan om talgenrer. I E. Hættner Aurelius & T. Götselius (red): *Genre-teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M.M. 1991: *Dostojevskijs poetik*. Uddevalla: Anthropos.
- Booth, W.C. 1961: *The rhetoric of fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Butler, J. 2007: *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Davies, B. 1989: The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education* 15(3), 229–241.
- Elmfeldt, J. 1997: *Läsningens röster: Om litteratur, genus och lärarskap*. Stehag: Symposion.
- Eriksson, K. 2002: *Life and fiction. On intertextuality in pupils booktalk*. (Linköping Studies in Art and Science, 251). Linköping: Linköping University.
- Eriksson Barajas, K. 2008: Beyond stereotypes? Talking about gender in school booktalk. *Ethnography & Education* 3(2), 129–144.
- Evaldsson, A-C. 2004: Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 37(3), 331–363.
- Foucault, M. 2001: *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Hester, S. & Francis, D. 2000: Ethnomethodology and local educational order. I S. Hester & D. Francis (red): *Local educational order: ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam: Johan Benjamins.
- Hultin, E. 2006: *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Örebro Studies in Education, 16. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutet.
- Hynds, S. 1988: Talking life and literature. I S. Hynds & D.L. Rubin (red): *Perspectives on talk and learning*. Urbana: NCTE.
- Iser, W. 1978: *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Keene, E.O. & Zimmermann, S. 1997: *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kåreland L. 2005: *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. (Skrifter utgivna av Svenska Barnboks-institutet nr 87) Stockholm: Natur och Kultur.
- Langer, J. 1995: *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Macbeth, D. 1998: Qualitative methods and the ‘analytic gaze’: an affirmation of scientism. *Interchange*, 29(2), 137–168.
- Malmgren, L-G. 1986: *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. 1997: *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, K. 1994: *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Molloy, G. 2002: *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. 2007: *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. 2003: Auktoritära män och otillförlitliga kvinnor. Genus och berättande. I L-Å. Skalin (red): *Berättaren: En gäckande röst i texten*. (Örebro Studies in Literary History and Criticism 3) Örebro: Örebro universitet.
- Nikolajeva, M. 2008: Bakom rösten. Den implicita författaren i jagberättelser. *Barnboken. Tidskrift för barnlitteraturforskning*, 31(2), 18–29.
- Pettersson, A., Pettersson, T. & Tyrberg, A. (red) 1999: *Litteratur och verklighetsförståelse: idémässiga aspekter av 1900-talets litteratur*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk.

- Ricœur, P. 1977: Distansering som hermeneutisk funktion. I H. Engdahl, O. Holmgren, R. Lysell, A. Mellberg & A. Olsson (red): *Hermeneutik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Riffaterre, M. 1990: *Fictional truth*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Rosenblatt, L. 1978: *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Scott, J.W. 1986: Gender. A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075.
- Stierle, Karlheinz 1980: The reading of fictional texts. I S. Suleiman & I. Crosman (red): *The reader in the text. Essays on audience and interpretation*. Princeton: PUP.
- Stokoe, E. 2003: Mothers, single women and sluts: gender, morality and membership categorization in neighbour disputes. *Feminism & Psychology*, 13(3), 317–344.
- Stokoe, E. 2006: On ethnomethodology, feminism, and the analysis of categorial reference to gender in talk-in-interaction. *The Sociological Review*, 54(3), 467–494.
- Tholander, M. 2002: Cross-gender teasing as a socializing practice. *Discourse processes*, 34(3), 311–338.
- Thorne, B. 1993: *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Todorov, T. 1977: *The poetics of prose*. Ithaca: Cornell U.P.
- Ulfsgård, M. 2002: *För att bli kvinna – och av lust: En studie i tonårsflickors läsning*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet, nr 78) Stockholm: Wahlström.
- Wahl, M. 2008: *Vinterviken*. Bromma: Bokförlaget Opal AB.
- van Dijk, T.A. 1999: On context. *Discourse & Society*, 10, 291–292.
- Årheim, A. 2007: *När realismen blir orealistisk: litteraturens »sanna historier» och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.
- Öhrn, E. 1990: *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. 1997: *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio*. (Rapporter från Institutionen för pedagogik och didaktik, 5) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Öhrn, E. 2005: *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. (IPD-rapport 2005:07) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.