

Göteborgs Universitet

Samhällskunskap

Litterära skolskildringar

En diskursteoretisk analys av två romaner

Interdisciplinärt examensarbete i samhällskunskap

Höstterminen 2014

Författare: Jonathan Mattisson

Handledare: Jonas Parsmo

Antal ord: 11560

Abstract

Titel: Litterära skolskildringar. En diskursteoretisk analys av två romaner

Författare: Jonathan Mattisson

Kurs: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: Høstterminen 2014

Handledare: Jonas Parsmo

Bakgrund: Det diskursteoretiska perspektivet har tidigare använts inom både den sociologiska och didaktiska forskningstraditionen för att exempelvis analysera könsroller och heteronormativitet i skönlitteratur och skoldiskurser i facktexter. Inom dessa forskningsområden har det inte tidigare genomförts studier som syftar till att studera hur skoldiskurser konstrueras i skönlitterära skildringar.

Syfte: Analysen syftar till att öka förståelsen för skolans artikulade och därmed diskursiva verklighet i Karolina Ramqvists roman *Alltings Början* (2012) och Eija Hetekivi Olssons roman *Ingenbarnsland*. Även skoldiskursernas inverkan på huvudkaraktärernas subjekspositioner kommer att analyseras. Analysernas resultat kommer slutligen att diskuteras ur ett didaktiskt perspektiv.

Metod: Uppsatsen tar sin metodologiska utgångspunkt i Ingrid Sahlins (1999, s. 93ff) diskursanalytiska metod. De begrepp som bildar den diskursiva helheten kan med hjälp av denna metod och den diskursteoretiska begreppsapparaten synliggöras och kopplas samman.

Resultat: Skoldiskursens signifikanskedja på Sagas skola artikuleras främst genom användningen av nodalpunkterna kulturell bildning, manliga perspektiv och korvstopning i bildningsluckor. Saga rör sig mellan denna diskurs och den diskurs som finns utanför skolan, där hon erhåller en mer fördelaktig subjeksposition. Miiras socioekonomiska situation, skolans socioekonomiska förutsättningar, de vuxnas maktpositioner och hennes etniska bakgrund är nodalpunkter i skoldiskursens signifikanskedja. Miira kan inte röra sig mellan diskurser utan en formell utbildning.

Uppsatsen initierar ett nytt fält för diskursteorin. Inga empiriska generaliseringar möjliggörs.

Sökord: Diskursteori, *Alltings början*, *Ingenbarnsland*, skoldiskurser, subjekspositioner.

Innehållsförteckning

1. Inledning, syfte och frågeställningar	1
2. Teori och tidigare forskning	3
2.1 Laclau och Mouffes teoretiska utgångspunkter	3
2.2 Diskursteori	4
2.3 Tidigare forskning	5
2.3.1 Skoldiskurser	5
2.3.2 Romananalyser	6
2.3.3 Subjektspositioner i skönlitterära skildringar	8
3. Metod	9
3.1 Forskningsdesign	9
3.2 Diskursteorins vetenskapliga förutsättningar	11
3.3 Urval och generaliserbarhet	11
3.4 Tillförlitlighet	12
3.5 Etiska överväganden	13
3.6 Kumulativitet	13
3.7 Romanpresentationer	14
4. Analys	15
4.1 Alltings början (2012)	15
4.1.1 Saga och skolans sociala diskurs	15
4.1.2 Skoldiskursens lärarroller och lektionernas ämnesinnehåll	16
4.1.3 Sagas subjektsposition	17
4.2 Ingenbarnsland (2012)	19
4.2.1 Miira och skolans sociala diskurs	19
4.2.2 Skoldiskursens lärarroller och lektionernas ämnesinnehåll	21
4.2.3 Miiras subjektsposition	22
4.3 Konstruktion av Sagas och Miiras skolvärld i förhållande till teori och tidigare forskning	23
4.3.1 Sagas och Miiras syn på sin skolgång	23
4.3.2 Subjektets möjligheter till rörlighet	25
5. Sammanfattning	27
5.1 Slutdiskussion	28
5.2 Betydelse för lärarprofessionen	28
5.3 Förslag på vidare forskning	29
6. Litteraturförteckning	30

1. Inledning, syfte och frågeställningar

Sällan har jag läst en lika glasklart skarpsinnig, samtida skildring av den extrema utsatthet som oskyddade barn lever i. Gubbarna som bjuder småbrudar på sprit, pundarlägenheterna som fritidsgårdar, koltungarna som tultar mellan husen, vaktade av ingen, eller av ett storasyskon som inte riktigt ids. (Malin Ullgren 2012-01-31).

Malin Ullgren skriver i sin recension av Eija Hetekivi Olssons roman *Ingenbarnsland* (2012) att romanen, på ett skarpsinnigt sätt, skildrar den värld som oskyddade barn lever i. När läsaren tar del av en skönlitterär skildring öppnas med andra ord en möjlighet till att få en inblick i hur karaktärernas sociala verklighet ser ut. Att litterära skildringar kan ge läsaren en ökad inblick i samhällets levnadsvillkor tas i beaktande inom den litteratursociologiska forskningstraditionen (Johan Svedjedal 2012, s. 78). Sociologiska forskare använder skönlitteraturen för att exempelvis studera hur klassamhället och identiteter konstrueras (s. 75-79). Inom sociologin lyfts dessutom författandet av texter fram som en viktigt social handling och kulturell yttring (Ingrid Sahlin 1999, s. 85, 90). Med andra ord har både böckernas innehåll och deras plats i den kulturella kontexten tagits i beaktande inom denna forskningstradition.

Trots att sociologiska forskare har använt skönlitterära skildringar på vitt skilda sätt finns det fortfarande intressanta aspekter av de skönlitterära berättelserna som inte har tagits i beaktande inom denna forskningstradition. De skolskildringar som återfinns i svenska romaner har exempelvis inte använts inom det sociologiska eller det didaktiska forskningsfältet för att få en ökad förståelse för hur individens sociala förutsättningar konstrueras i den samhällsliga kontexten. Eftersom forskare har använt skönlitteraturen för att analysera andra sociala kontexter, för att på så sätt öka förståelsen för dem, är detta anmärkningsvärt. Bristen på analyser av skolskildringar utgör, utifrån den ovanstående argumentationen, en tydlig forskningslucka inom denna forskningstradition.

Denna uppsats syftar till att fylla en del av det forskningstomrum som finns inom det sociologiska och även didaktiska fältet genom att analysera hur skoldiskurserna och subjektspositionerna i två nutida romaner konstrueras. För att besvara frågor kring hur en social verklighet konstrueras och hur individen kan förhålla sig till denna verklighet kan en diskursanalytisk forskningsingång användas (Sahlin 1999, s. 90). Teoribildningen passar med andra ord väl in i denna forskningstradition, och undersökningsmaterialet passar även in i denna teoribildning eftersom en studie som syftar till att studera vilken verklighetsbild som är den rådande, i det undersökta

materialet, ska behandla vetenskapliga artiklar och serietidningar med samma respekt som empiri (s. 90).

I uppsatsen kommer det att synliggöras hur det kan vara att växa upp i det svenska utbildningssystemet och på så sätt kommer uppsatsens resultat både vara intressant för dem som är intresserade av att öka sin förståelse för hur skolans diskursiva konstruktion påverkar elevernas skolgång och för dem som vill öka sin förståelse för individens sociala levnadspremissor. Uppsatsen knyter med andra ord an till både den didaktiska och sociologiska forskningstraditionen. Uppsatsen initierar inte endast ett hittills oupptäckt forskningsfält, utan den möjliggör en utveckling av den diskursanalytiska forskningstraditionen, eftersom teorin tidigare inte har använts för att öka förståelsen för skolskildringars sociala konstruktion.

Mitt material består av den roman som nämndes inledningsvis, Eija Hetekivi Olssons *Ingenbarnsland* (2012), som är en skildring av en mångkulturell och socioekonomiskt utsatt förort och skola i Göteborg och Karolina Ramqvists *Alltings början* (2012), som skildrar en medelklassuppväxt på Södermalm i Stockholm. Romanerna skildrar karaktärer från storstäder, socioekonomiskt gynnade och missgynnade stadsdelar och olika samhällsklasser. Denna tematiska bredd är av godo eftersom den möjliggör en analys och ett synliggörande av skilda sociala förutsättningar, som alla är en del av den svenska skolan och det svenska samhället.

Sammantaget utgör skönlitterära texter en viktig kulturell yttring som kan ge en ökad inblick i sociala verkligheter och de kan även användas för att möjliggöra en förståelse för hur en social kontext konstrueras (Svedjedahl 2012, s. 78; Sahlin 1999, s. 90). Utifrån ovanstående argumentation har jag valt att analysera skönlitterära skildringar med utgångspunkt i Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteoriska perspektiv. Analysen syftar till att öka förståelsen för skolorna och huvudkaraktärerna genom att synliggöra skolans roll i romanernas artikulerade, och därmed diskursiva, verklighet och diskursernas subjektpositioner. Resultaten kommer slutligen diskuteras ur ett didaktiskt perspektiv för att tydliggöra resultatens relevans för lärarprofessionen. De frågor som kommer besvaras är följande:

- Hur artikuleras skolans sociala diskurs i de aktuella romanerna?
- Hur artikuleras lektionsinnehållet och lärarnas roll i skoldiskurserna?
- Hur artikuleras huvudkaraktärernas subjektpositioner i den rådande skoldiskursen?

2. Teori och tidigare forskning

Denna uppsats tar sin teoretiska utgångspunkt i Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteori. Detta teoriavsnitt kommer att inledas med en beskrivning av detta teoretiska perspektiv och de centrala begrepp som är en del av denna forskningstradition. Tidigare forskning, där det diskursteoretiska perspektivet har använts för att analysera romaner och skoldiskurser, kommer sedan att presenteras.

2.1 Laclau och Mouffes teoretiska utgångspunkter

Laclau och Mouffe (2008) brukar placeras in i den poststrukturalistiska vetenskapstraditionen. Deras teoribildning utgår från att samhällets objekt och fenomen formas i en ständigt pågående process, där den mening som individerna upplever och den form som objekt intar är *kontingent* och på så sätt per definition tillfällig och endast en av alla möjliga former som kan skapas i den fortlöpande processen (s. 260).

Hegemonibegreppet är centralt i Laclaus och Mouffes teoribildning. Enligt Laclau och Mouffe (Klas Gustavsson 2008, s. 10-11) innefattar en hegemoni inte bara en etablerad samhällssyn med inneboende maktordningar, regler och normer, utan samhället består alltid av en kontingent sammanknytning av *element*, vilket i detta sammanhang ska förstås som ett tecken som har en mångtydig och kontingent innebörd. Denna sammanknytning bestäms genom en politisk *artikulering*, där en utsaga inte behöver vara sann eller falsk utan istället artikulerad. Detta är en process som genomförs av någon/några som har ”*en förmåga att formera en politisk vilja*” (s. 12). Hegemonin har, mer koncist uttryckt, sin grund i de kontingenta maktförhållandena som artikuleras av en grupp med en politisk vilja.

De regler som bygger upp diskursen är aldrig helt explicita. Den sociala uppdelningen och vilka som gynnas och missgynnas av den rådande samhällsuppbyggnaden måste därav synliggöras och i förlängningen *dekonstrueras*, vilket är en nedbrytning och omformulering av den artikulatoriska processen, om ett jämlikt samhälle ska uppnås. Laclau och Mouffe (2008, s. 29) har en dialektisk samhällssyn där det är centralt att identifiera sina *antagonister*, vilket är de som vill artikulera diskursen på ett differentierat sätt, och även vad det är som man ska slåss för om man vill förändra samhällsuppbyggnaden.

I den svenska kontexten har Laclau och Mouffes texter främst haft inflytande i utformandet av den diskursanalytiska metoden (Gustavsson 2008, s. 17ff). ”*Detta är på sätt och vis lite märkligt eftersom Laclaus och Mouffes bok egentligen innehåller väldigt lite resonemang om metodologiska*

och diskursteoretiska frågor.” (s. 18). Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (2000, s. 57) påpekar att man inte finner någon renodlad diskursanalys som genomförs på något empiriskt material i Laclaus och Mouffes verk, men att det endast krävs lite fantasi för att använda deras utgångspunkter i ett diskursteoretiskt syfte. För att konkretisera de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna som jag använder mig av i denna uppsats kommer jag därav även använda mig av centrala verk där Laclaus och Mouffes texter har använts i diskursteoretiska syften.

2.2 Diskursteori

Varje praktik som skapar en sådan relation mellan element att deras identitet förändras till följd av den artikulatoriska praktiken kallar vi artikulation. Den strukturerade totalitet som blir resultatet av denna artikulatoriska praktik kallar vi diskurs. (Laclau och Mouffe 1985, s. 105 hämtat ur Whinter Jørgensen & Phillips 2000, s. 33).

I det ovanstående citatet klargör Laclau och Mouffe hur en diskurs konstrueras genom den artikulatoriska processen. Innebörden av de tecken som ingår i en diskurs kan, som jag skrev ovan, beskrivas som *element*. De kan även beskrivas som *moment*, vilket är tecknets fastställda betydelse. Laclau och Mouffe menar dock att en tillslutning av ett teckens betydelse inte är möjlig. De talar istället om en partiell fixering av social mening (David Howarth 2007, s. 119). Eftersom allt är föränderligt och tillfälligt kommer jag i huvudsak fokusera på elementen och den pågående processen i den föränderliga diskursen.

De element som är av särskilt central betydelse i den specifika kontexten benämns som *nodalpunkter*. Dessa nodalpunkter knyts ihop i en meningsskapande process och på så sätt bildas *signifikanskedjor*. För att exemplifiera vad som menas med nodalpunkter och signifikanskedjor tar Howarth (2007, s. 135) den tatcheristiska diskursen som exempel där begrepp så som den fria ekonomin och den starka staten är nodalpunkter som tillsammans utgör grunden i signifikanskedjan. Genom signifikanskedjor tar en *diskursiv struktur* form, vilket är en ”*social och politisk konstruktion som etablerar ett system av relationer mellan olika objekt och praktiker, samtidigt som den tillhandahåller ”subjektspositioner” med vilka sociala agenter kan identifiera sig.*” (s. 118).

Att kartlägga vem som har rätt att uttala sig om olika ting är centralt för att förstå hur kampen om meningsskapande utformad i diskursen (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 45, 55; Göran Bergström & Kristina Boréus 2005, s. 381, 400). Den hegemoniska formationen, som utgör ett

försök till stabilisering i diskursen, täcker över alternativa diskurser genom att skapa *myter*, vilket är utsagor som skapar en konstruerad enighet i diskursen (Bergström & Boréus 2005, s. 366). Om diskursen ska förändras kommer en *rubbnings* ske, där den sociala ordningen ifrågasätts och därefter omformas (Howarth 2007, s. 128ff).

Subjektet intar alltid en *subjektsposition* efter de premisser som tillhandahålls inom diskursen vid ett givet tillfälle. Den primära utgångspunkten är att strukturens utformning vid det givna tillfället avgör subjektets position och subjektets egna möjligheter till förändring framhålls därmed inte (Bergström & Boréus 2005, s. 401). Subjektspositionen avgörs av den identifieringsprocess som utförs inom diskursen där möjliga sociala konstruktioner och tillvägagångssätt synliggörs för subjektet (Howarth 2007, s. 118, 125). Subjektspositionen utgör ett filter som subjektet ser världen genom och hen kan inte tänka utanför den givna strukturen (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 46; Bergström och Boréus 2005, s. 371). Kampen om vilken social position och vilken identitet som möjliggörs inom diskursen är av central betydelse. Sociala identiteter blockeras inom diskursen genom att antagonister konstruerar hinder som omöjliggör vissa identitetskonstruktioner. Subjektet kan även ta olika subjektspositioner i olika diskurser. Detta medför att subjektet blir splittrat eftersom hen uppfattas av andra och även uppfattar sig själv på skilda sätt i olika diskurser (Bergström och Boréus 2005, s. 371, 380). *Subjektetsidentiteten* blir på så sätt relationell, föränderlig, fragmentarisk och kontingent (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 51).

2.3 Tidigare forskning

Alltings början (2012) och subjektspositioner i skönlitterära skildringar har tidigare endast analyserats på uppsatsnivå. En avhandling har skrivits om *Ingenbarnsland* (2012) och skoldiskurser i facktexter har även analyserats tidigare. Skoldiskurser i skönlitterära skildringar är, som jag skrev ovan, ett hittills outforskat område.

2.3.1 Skoldiskurser

Fredrik Melander (2004) har genomfört en undersökning där han synliggör vilka skoldiskurser som har varit en del av den svenska skoldebatten vid åren runt millennieskiftet. Melander (s. 312) kom fram till att den svenska skoldiskursen bestod av tre underkategorier. Den första hade en social karaktär där främst frågor om mobbing och segregation diskuterades. Den mest markanta skiljelinjen mellan debattörernas ståndpunkter var om segregation och mobbing uppkom i skolan på grund av skolans specifika utformning eller om mobbing var ett samhällsproblem som fanns i skolan på grund av att det var där barn och ungdomar placerades och interagerade. Den andra

deldiskursen handlade om skolans organisatoriska styrning. De olika debattörerna förespråkade centralisering eller decentralisering, kunskapsmässig målstyrning eller detaljstyrning kring bland annat skolregler. Den tredje deldiskursen handlade om de pedagogiska skillnaderna där det fanns skillnader mellan vad Melander (s. 309) benämner som kunskapsskolan, som prioriterar välutbildade lärare som lär ut sakkunskaper, och helhetsskolan, som betonar elevernas livslånga lärande, där skolan främst ska ge eleverna demokratiska grundideal. Melander (s. 313) konkluderar de skiljelinjer som han finner genom att konstatera att liberala förespråkare oftast hänvisar till att en ökad valfrihet är lösningen på flera viktiga problem och socialdemokratiska debattörer ser de flesta problem som en konsekvens av skolans bristande resurser. En ytterligare slutsats är att det finns fler konkreta problem än klara lösningar på de uppkomna problemen i de olika politiska utläggningarna som han har studerat (s. 313).

Mats Dahlkvist (2002) har genomfört en undersökning där han studerar vilken skoldiskurs som är den mest framträdande i debatten kring obligatorisk skolgång. Dahlkvist (s. 29) menar att det finns två delar av denna diskurs, dels en manifest del som grundar sig i rätten till skolgång ur ett liberalt perspektiv, dels en latent del som utgörs av olika argument för en obligatorisk skolgång. Den latent delen kännetecknas av att exempelvis alla elever förväntas bli ansvarstagande samhällsmedborgare genom skolans undervisning. Argument av den här karaktären gör att Dahlkvist (s. 30) placerar in denna diskurs i den komunitära tanketraditionen, som förespråkar att alla samhällets medborgare ska ha en gemensam normativ grund att stå på.

Det har skrivits ett antal studentuppsatser som behandlar skoldiskurser på olika sätt. Susanne Junehagen Sand (2014) har exempelvis skrivit en uppsats som syftar till att identifiera diskurserna i de handlingsplaner som finns till barn i behov av särskilt stöd. Den mest framträdande diskursen, som hon fann, klargör att det är verksamheten som ska anpassa sig till barnets behov, även om det även finns förespråkare för det motsatta (s. 23). Ett annat exempel är Anna Lindholms (2009) studie av kunskapsdiskursen i fyra av Skolverkets publikationer. Lindholm (s. 40) finner två kunskapsparadigm. Det första kännetecknas av att läraren besitter kunskaper som hen ska överföra till eleverna. Det andra paradigmet kännetecknas av ett sociokulturellt perspektiv där kunskapen är situerad och anpassad efter den lärandes perspektiv. Publikationerna förespråkar främst det sociokulturella perspektivet.

2.3.2 Romananalyser

Det har tidigare skrivits två studentuppsatser som behandlar Karolina Ramqvists roman *Alltings början*. Nedan följer deras resultat i korthet.

Jenny Hellström (2014, s. 17) analyserar ett blogginlägg om romanen. Hellström menar att en perplex relation mellan läsaren och karaktären uppstår vid skribentens läsning, där viljan till identifikation med huvudkaraktären stöter på motstånd i form av romanens eventuella sanningsanspråk, eftersom skribenten vill att det ska vara fiktion för att hen ska identifiera sig med huvudkaraktären.

Emelie Bröms (2013, s. 27ff) har genomfört en analys av bokomslaget till *Alltings början* där det framgår att bokomslagets framsida utgörs av en bild på Karolina Ramqvist som ung. Bröms menar att detta är ett tecken på att de som ligger bakom bokomslaget vill signalera att det finns likheter mellan bokens innehåll och författarens eget liv. Bröms (s. 27ff) menar även att framsidans utformning tyder på att det är kvinnan på bilden som man ska bli intresserad av och därför läsa boken.

Rolf Blauberg (2014) har skrivit en avhandling om etnicitet, klass och kön i den sverigefinska litteraturen, där Eija Hetekivi Olssons roman *Ingenbarnsland* (2012) är en av de tre romanerna som analyseras. Blauberg (s. 47-48) menar att huvudkaraktären Miira och hennes föräldrar har skilda förhållningssätt till deras etniska bakgrund. Föräldrarna vill att Miira ska lära sig finska i hopp om att familjen ska flytta tillbaka till Finland någon gång i framtiden och Miira vill ta avstånd från föräldrarnas finska ideal eftersom de försvårar hennes möjligheter till att nå framgång i den svenska skolan. Hon vill endast läsa de ämnen som de andra eleverna läser för att på så sätt möjliggöra en klassresa. Att läsa finska likställs med att man inte har samma möjligheter att lyckas i skolan som de elever som har svenska som modersmål. Miira är med andra ord väl medveten om språkets betydelse i den sociala hierarkin (s. 47-48).

Blauberg (2014, s. 89-90) menar att kön är den intersektionella kategori som påverkar Miiras liv i högst utsträckning. Skolans manliga och kvinnliga elever förväntas agera på olika sätt och Miira bryter mot dessa normer genom att exempelvis hamna i slagsmål. Blauberg (s. 89-90) menar även att det är tydligt att kvinnorna ska ärva de färdigheter som deras mödrar besitter. De könsmönster som återfinns i romanen ska med andra ord reproduceras.

Ekonomiska problem finns hela tiden i bakgrunden i Hetekivi Olssons roman (Blauberg 2014, s. 71). Om männen har ett arbete jobbar de ofta på Volvo och kvinnorna arbetar som städerskor. Skolans utformning befäster samhällets klasstruktur: ”Att skolan inte automatiskt är en väg ut ur misären visas genom att författaren tar fasta på problem i skolan och belyser dess funktion som en instans som istället för att luckra upp klassgränserna befäster dem.” (s. 71). Miiras levnadssituation och skolans reproducerande funktion gör att det blir svårare för henne att se utvägar ur den sociala kontext som hon lever i.

2.3.3 Subjektspositioner i skönlitterära skildringar

Det har skrivits ett antal uppsatser utifrån en diskursteoretisk utgångspunkt där karaktärernas subjektspositioner har analyserats. Nedan följer två exempel på hur undersökningar av den här karaktären har genomförts och vad det går att synliggöra genom ett diskursteoretiskt perspektiv.

Kristian Schultz (2006, s. 57ff) har kartlagt de olika maskulina subjektspositionerna som karaktärerna har i Michael Morrcocks fantasyromaner. Schultz korsbefruktar diskursteorin med aktuell maskulinitetsforskning där han hämtar och återanvänder fem på förhand bestämda subjektspositioner som karaktärerna kan inta. Dessa kategorier definierades som hegemonisk, underordnad, delaktig, marginaliserad och oppositionell maskulinitet (s. 57ff). Genom en diskursteoretisk analys synliggör Schultz (s. 58ff) hur huvudkaraktären Elric genom bokserien går från en oppositionell maskulinitet till en hegemonisk. När Elric får mer makt och inflytande i diskursen intar han en mer hegemonisk position. Makt och inflytande verkar samvariera med den hegemoniska maskuliniteten i detta fall.

Sandra Jonsson (2013) har bland annat undersökt hur subjektspositioner konstrueras för lesbiska ungdomar i romanerna *Det händer nu* (2010) av Sofia Nordin och Katja Timgrens *Det jag inte säger* (2004). I den förstnämnda romanen finns det för protagonisten ingen konflikt mellan hennes bild av lesbisk identitet och de övriga normer som diskursen innehar gällande femininet och maskulinitet. Istället finns det en öppenhet i hur den lesbiska identiteten ska fyllas med innehåll (s. 38). Lesbiskheten värderas ofta positivt, men det finns fortfarande en heteronormativ diskurs i samhället. Därför beskrivs de lesbiska kvinnorna som annorlunda och normbrytande (s. 38). I *Det jag inte säger* finns det två diskurser som strider om att definiera vad det är att vara lesbisk. I den första finns det ingen lesbisk subjektsposition, eftersom omgivningen förväntar sig ett heterosexuellt uppvaknande och därav ses den nuvarande sexuella läggningen endast som en övergående fas (s. 37). I den andra diskursen, som är dominerande i romanen, ses den lesbiska identiteten som autentisk och kontinuerlig och det finns en naturlig subjektsposition för de lesbiska kvinnorna att inta.

3. Metod

3.1 Forskningsdesign

En fokusering av diskurser innebär att man inte är intresserad av vad specifika författare avsett med sina texter utan av den struktur, eller det regelsystem, som anger vilka möjliga utsagor och positioner som individer är hänvisade till för att delta i diskursen. (Sahlin 1999, s. 85).

Att synliggöra och analysera vilka sociala regler som diskursen är uppbyggd på och vad det får för inverkan på individens sätt att tala och reflektera och för hans sociala tillhörighet är enligt Sahlin det centrala när man utför en diskursanalytisk textanalys. Även om en diskursanalys kan ha förklarande ambitioner är det förståelsen för diskursens uppbyggnad som är det primära i den här typen av undersökningar (s. 91). Det är även av största vikt att det inte är frågan om en ren textanalys, utan analysen bör bidra till att öka förståelsen för en samhällelig kontext och de diskursiva premisser som individerna ska förhålla sig till (Sahlin 1999, s. 89). Att diskursanalysen ska ha en samhällelig relevans legitimerar även den didaktiska diskussion som förs i slutkapitlet, eftersom den just syftar till att lyfta perspektivet från den analyserade empirin till en samhällelig kontext.

Mer konkret kommer jag synliggöra och analysera romanerna med utgångspunkt i en metod som jag har hämtat från Sahlin (1999, s. 93ff). Sahlins metod innehåller fyra steg som man kan använda för att få en förståelse för diskursens uppbyggnad. I steg ett ska diskursens centrala begrepp definieras efter deras normala tillämpning, sedan ska begreppets funktion och användningsområde bestämmas i det andra steget. Det kan man göra genom att studera ordets innebörd i den specifika kontexten, hur det förhåller sig till andra begrepp och om det finns några paradoxer i användandet av begreppet. I det tredje steget ska man kartlägga hur man talar om vissa fenomen oavsett ordval. Steg fyra: *”omfattar olika meningar och uttryckssätt, som binds samman till en diskurs genom speciella språkbruksregler, som bestämmer vilka begrepp och innebörder som är lämpliga och möjliga att kombinera, samt vad som är självklart, vad som är relevant, och vad som är otänkbart.”* (s. 95).

Sahlin (1999, s. 93ff) har, som genomgången ovan visar, konkretiserat den diskursanalytiska traditionen och utformat en metod. Eftersom alla stegens delar inte är användbara i alla analysens delar och att det dessutom inte hade blivit någon sammanhållen och läsvänlig text om modellen skulle redovisas explicit kommer stegen användas implicit vid lämpliga tillfällen. Jag har anpassat metoden till min undersökning genom att fokusera på att tydliggöra vilka begrepp som författaren

har använt för att exempelvis beskriva skolans sociala miljö, lektionsinnehåll och huvudkaraktärernas subjektpositioner. Om betydelsen och funktionen för samma begrepp och för samma tematik skiljer sig åt inom eller mellan diskurserna har de alternativa betydelseerna även tagits i beaktande. Språkbruket har sedan sammanställts för att synliggöra diskursens helhet. På så sätt används Sahlins grundidé om att urskilja de viktiga begreppen och deras funktion för att sedan sammankoppla dem till en helhet. Även Laclau och Mouffe förespråkar ett liknande tillvägagångssätt, eftersom de menar att centrala element (nodalpunkter) ska kopplas samman i så kallade signifikans- eller ekvivalenskedjor (se t.ex. Howarth 2007, s. 135; Bergström & Boréus 2005, s. 367). På grund av likheterna är Sahlins tillvägagångssätt kompatibelt tillsammans med de diskursteoretiska begreppen, vilket innebär att jag kan skapa en tydlig helhet mellan uppsatsens alla delar genom att tillämpa min anpassade version av Sahlins metodologiska tillvägagångssätt tillsammans med dessa begrepp.

Diskursteorin är både en teori och en metod och därför är det på ett sätt enkelt att använda vissa av de centrala begreppen analytiskt. Många av de begrepp som jag gick igenom i teoriavsnittet, som exempelvis element och nodalpunkter, är textnära och ingår både i diskursteorin och dess metodologiska verktygslåda. Element, nodalpunkter och signifikanskedjor har avkodats från texten genom en analys av textens helhet för att på så sätt lokalisera vilka begrepp som är av avgörande betydelse (element som blir nodalpunkter). Dessa begrepp har sedan definierats efter deras diskursiva innebörd (deras kontextuella betydelse) för att sätta ihop dem till en helhet (signifikanskedja). Begrepp av den här karaktären hjälper en att få förståelse för hur man ska tolka och definiera den text som man läser (se t.ex. Bergström & Boréus 2005, s. 365ff). Det kan dock uppstå en problematisk situation om det exempelvis är svårt att urskilja vilka begrepp som ska kopplas samman i en signifikanskedja. I dessa situationer är det viktigt att skapa förtroende för de tolkningar som görs i uppsatsen genom en explicit redovisning av citat från romanerna och hur de har behandlats.

Ett annat problematiskt område inom diskursteorin är att teorin är uppbyggd på många olika begrepp och att vissa begrepp har liknande definitioner. Winther Jörgensen och Philips (2000, s. 31) skriver att diskursteorin för med sig en viss begreppsgymnastik, där det kan vara svårt att förstå innebörden av alla begrepp. Trots att vissa av de teoretiska begreppen är enkla att tillämpa kan det uppstå svårigheter när man ska särskilja och definiera dem. Jag har försökt undvika förvirring genom att endast ta med de begrepp i teorigenomgången som jag kommer att använda i analysen.

Ett ytterligare problematiskt område är att diskursteorin innehåller begrepp som är av mer abstrakt karaktär, vilket gör dem svåra att tillämpa i praktiken, eftersom det inte finns en tydlig koppling

mellan den teoretiska och den operationella nivån (Peter Esaiasson et al. 2012, s. 55ff). Exempel på ett mer abstrakt begrepp som är centralt inom diskursteorin är hegemonibegreppet. För att belägga hur exempelvis maktförhållandena är artikulera och vilka som gynnas och missgynnas av de premisser som är rådande i kontexten är Sahlins modell, som jag har presenterat ovan, ett bra hjälpmedel, eftersom jag med hjälp av den kan synliggöra de diskursiva maktstrukturerna.

3.2 Diskursteorins vetenskapliga förutsättningar

Fakta är aldrig objektiv, utan den konstrueras i det givna kunskapssystemet (Howarth 2007, s. 150). Att sociala och politiska fenomen tolkas får som konsekvens att undersökningar av den här karaktären inte bidrar med ny objektiv empiri, utan istället bidrar de med nya synvinklar som kan öka förståelsen för hur de diskursiva strukturerna är utformade (s. 147). Genom att belägga logiken i de tolkningar som har gjorts legitimeras undersökningens resultat (s. 158). Eftersom diskursteoretiker utgår från att samhället utövas i en ständigt pågående process finns det per definition inte någon essens, utan den diskurs som individen upplever är endast en av många alternativa samhällsuppbyggnader. Detta fenomen kan synliggöras genom en dekonstruktion av de normaliseringar och maktförhållanden som diskursen är uppbyggd på. På så sätt kan man få en förståelse för vilken världsuppfattning som står på spel vid en eventuell rubbning (Howarth 2007, s. 152ff; Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 58). Med hjälp av de begrepp som bygger upp diskursteorin kan med andra ord en förståelse för de premisser som diskursen är uppbyggd på skapas och teorin kan på så sätt ge insikter som inte hade varit möjliga inom andra perspektiv (Howarth 2007, s. 148).

3.3 Urval och generaliserbarhet

De romaner som jag har valt att analysera i denna uppsats är valda på grund av att de skildrar en uppväxt där skolans betydelse för individens utveckling går att urskilja. Romanerna är skrivna år 2012 och skildrar en uppväxt under 1980- och 1990-talet. Romankaraktärernas erfarenheter av skolan och av livet utanför skolan skiljer sig åt på en rad punkter, vilket också har varit ett viktigt urvalskriterium, eftersom uppsatsen på så sätt får en innehållslig bredd som fångar in en så stor del av de svenska skolmiljöerna som möjligt. På grund av denna innehållsliga bredd är det möjligt att svaren på frågeställningarna kommer att skilja sig åt, vilket gör analysens helhet mer intressant och mångfacetterad.

Skolskildringarna återkommer genomgående i *Ingenbarnsland* och genomgående under de 200 första sidorna i *Alltings Början*. Skolan beskrivs dels som en institution i en social kontext där den socioekonomiska situationen, vilka elever som går på skolan, skolans status och tankar kring vad skolan kan leda till i framtiden är av central betydelse, dels efter vad lektionerna innehåller och vilken roll lärarna har under lektionerna. Den ovanstående tematiken har tagits i beaktande i analysen och det finns ingen övrig central skoltematik i romanerna som har utelämnats. Huvudkaraktärernas subjektspositioner gestaltas genomgående i romanerna. Jag har skapat en övergripande bild över karaktärerna och sedan valt ut och fokuserat på de textstycken som är avgörande för hur deras subjektsposition artikuleras.

Det finns andra romaner som är skrivna under samma tidsperiod och som innehåller de ovanstående urvalskriterierna. Avgränsningen har sin grund i att uppsatsen är en kvalitativ studie som fokuserar på hur samhället konstrueras i den studerade, diskursiva strukturen. Uppsatsens resultat ämnar på så sätt inte att vara representativt för skolskildringar som är skrivna under den här tidsperioden.

Jag har även valt att begränsa antalet karaktärer som ska analyseras. Det finns fler karaktärer än huvudkaraktärerna i romanerna som kan analyseras utifrån samma frågeställningar. Att denna avgränsning har gjorts beror på att det finns en central karaktär i varje roman och det är ur den karaktärens perspektiv som romanerna berättas. Det är med andra ord i huvudsak huvudkaraktärernas skolgång som beskrivs, vilket gör avgränsningen naturlig.

Eftersom romanerna endast representerar sig själva går det inte att generalisera uppsatsens resultat empiriskt. Däremot kommer resultaten att placeras in i den diskursteoretiska traditionen eftersom en analys av empirin utifrån de diskursteoretiska begreppen och den tidigare forskningen kommer att genomföras. Dessutom initierar uppsatsen ett nytt forskningsfält genom analysen av de skönlitterära skoldiskurserna och uppsatsen kan på så sätt bidra till en utveckling av det diskursteoretiska perspektivet, eftersom det inte har använts i ett liknande syfte tidigare.

3.4 Tillförlitlighet

Att det är jag som uppsatsförfattare som väljer ut vilka ord som ska ingå i Sahlins olika kategorier och att det är jag som tolkar de maktförhållanden som gestaltas i romanerna möjliggör att en annan uppsatsförfattare hade kunnat komma fram till andra slutsatser med hjälp av samma teori, metod och material. Detta ska i regel undvikas, eftersom diskursanalytiska undersökningar ska sträva efter ett intersubjektivt anslag, vilket innebär att en annan författare som genomför samma undersökning ska komma fram till samma resultat (Sahlin 1999, s. 90). Denna intersubjektivitet som kan skapa

tillförlitlighet till uppsatsens resultat möjliggörs genom ett tydliggörande av varför man tolkar ett visst fenomen på ett visst sätt (Sahlin 1999 s. 90; Karin Widerberg 2002, s. 26; Esaiasson et al. 2012, s. 225). Det är exempelvis viktigt att man väljer den tolkning som har starkast stöd i texten och att uppsatsen genomsyras av seriöst anslag (Esaiasson et al. 2012, s. 223).

Gällande validitet och reliabilitet är dessa begrepp till viss del malplacerade i en kvalitativ studie, eftersom man inte mäter någonting (Trost 2010 s.133). Nedan följer trots detta en kort genomgång över hur jag förhåller mig till delar av dessa begrepp.

Om man låter läsaren läsa de stycken som man grundar sin analys på kan läsaren själv avgöra tolkningens rimlighet (Esaiasson et al. 2012, s. 225). Genom den här typen av explicit redovisning av vad man grundar sin analys på kan uppsatsen få högre validitet, eftersom läsaren kan se att uppsatsen inte innehåller några systematiska fel och att det finns en överensstämmelse mellan den teoretiska och operationella nivån (s. 57). Gällande osystematiska fel undviks de genom noggrannhet, vilket är ett krav som även ingår i intersubjektivitetskriteriet, som jag redogjorde för ovan.

3.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) har angett fyra grundläggande etiska huvudkrav för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Eftersom uppsatsen behandlar fiktiva berättelser begränsas antalet etiska överväganden. Det behövs därav till exempel inget samtycke från intervjuade eller observerade personer. De etiska överväganden som jag har gjort utgår från samma resonemang som det kring uppsatsens tillförlitlighet. Genom att tolka romanerna på det sätt som jag anser har starkast stöd i texten visar jag största möjliga respekt för författaren och det verk som hen är upphovsman till.

3.6 Kumulativitet

Uppsatser ska ta sin utgångspunkt i tidigare teori och forskning och de ska syfta till att bidra med ny kunskap till den gemensamma forskningsmassan (Esaiasson et al 2012, s. 20-21). Eftersom min uppsats behandlar romaner som inte tidigare har undersökts ur det perspektiv som jag har valt kommer min uppsats bidra till att öka förståelsen för hur diskurser artikuleras i allmänhet och för hur skoldiskurserna i de valda romanerna artikuleras i synnerhet. Primärt kommer resultaten vara av sociologisk karaktär och de kommer att placeras in i den forskningskontext som jag redogjorde för ovan (se 2.3), där skoldiskurser, skönlitteratur och subjekspositioner tidigare har analyserats.

Resultaten kommer även vara av värde inom lärarprofessionen, eftersom undersökningen ger en utökad inblick i hur skoldiskurserna konstrueras, vilket är viktiga resultat att ta i beaktande för alla lärare oavsett vilken skoldiskurs de verkar inom.

3.7 Romanpresentationer

Huvudkaraktären i Karolina Ramqvist roman *Alltings början* (2012) heter Saga och läsaren får i huvudsak följa henne från den dag då hon börjar gymnasiet till dess att hon har fått sina första arbeten som journalist. Saga bor med sin mor, som är konstnär och radikalfeminist, på Södermalm i Stockholm. Hennes far är fransman och lämnade dem innan hon föddes. Saga spenderar de flesta av sina dagar tillsammans med vännen Pauline. De umgås i skolan, på kaféer eller barer. Båda blir förälskade i festfixaren Victor Schantz, som Saga inleder en relation med.

Huvudkaraktären i Eija Hetekivi Ohlssons roman *Ingenbarnsland* (2012) heter Miira och hon bor med sina föräldrar i Gårdsten, som är en förort till Göteborg. Föräldrarna har flyttat från Finland till Sverige för att försörja sig. Modern arbetar som städerska och fadern arbetar på Volvo och i romanens avslutande del som fastighetsskötare. Läsaren får följa Miira under hennes första nio skolår.

4. Analys

De tre ovannämnda områdena: skolans sociala diskurs, lektionernas ämnesinnehåll och lärarnas roll samt huvudkaraktärens subjektpositioner kommer utgöra huvudfåran i de nedanstående analysernas första tre delar. I den avslutande delen sammanförs observationerna som har genomförts med utgångspunkt i Sahlins (1999) metod med Laclau och Mouffes diskursteoretiska perspektiv.

4.1 *Alltings början* (2012)

4.1.1 Saga och skolans sociala diskurs

Första gången som huvudkaraktären Saga kommer till sin gymnasieskola har hon en klar bild över skolans status: *”Det här är en skola där alla vill gå, det här är en trappa som alla vill gå i, de här nötta trappstegen vill alla sätta fötterna i.”* (Ramqvist 2012, s. 13). Saga menar att det finns två olika grupper av elever på skolan. Den första består av dem som inte bor i skolans närområde: *”De har sett framför sig hur det är här deras liv börjar, och hur de kommer stå här på trappen med en cigarett i handen och en diktsamling av säg, Mare Kandre eller Arthur Rimbaud i fickan och med sin närvaro lägga grunden till något som kommer bli underbart.”* (s. 13). Den andra gruppen av elever tillhör hon själv: *”Sedan är det vi andra, vi som har turen att vara hänvisade hit eftersom vi råkar bo i närheten, och som låtsas som att vi inte bryr oss, som att vi omöjligtvis hade varit lika angelägna om att komma hit som de om vi inte bodde här.”* (s. 13). De ovanstående citaten visar att det finns en skillnad mellan eleverna som grundar sig i den förhoppning som de inresta har om att det kommer att bli underbart att gå på skolan för att deras liv börjar där, vilket jag i detta fall tolkar som att de söker någon form av självförverkligande. Eleverna har inte endast sökt sig till en skola, utan de har även sökt sig bort från en skolmiljö som ligger i deras närområde, där ett självförverkligande inte möjliggjordes.

Saga ironiserar över den kulturella klichébild, som hon antar att de inresta eleverna har, där elever går med diktsamlingar under armen. De mål som de inresta har får på så sätt en annan betydelse för Saga och hennes vänner. Därför får inte elementen självförverkligande och underbart den positiva funktion i diskursen som de hade kunnat få om bara den förstnämnda elevgruppen hade gått på skolan. Dessa element får istället en negativ funktion i den rådande diskursen och avviker därmed från deras ursprungliga, positiva betydelse. En diskrepans, där södermalmsbor som Saga placerar sig högre i hierarkin genom att trycka ner de andra eleverna och ironisera över deras ambitioner, samtidigt som de framhäver deras egen, självklara plats på skolan kan urskiljas i detta språkbruk.

Trots de skillnader som finns mellan elevernas status är skolans status otvivelaktig. Som citaten ovan visar menar Saga att hon har tur att hon bor i närområdet. Elementet tur tillsammans med den glädje som de tillresta eleverna känner gör att skolan artikuleras som en skola med hög status som ska vara gynnsam att gå på. Maktordningarna som artikuleras på skolan mellan de inresta eleverna och de som bor i närområdet blir därav marginell i den hierarki som Stockholms skolor underförstått inordnas i. Det finns med andra ord inbördes skillnader mellan elevernas status, men alla elever har högre status, ur deras egen synvinkel, än vad elever på andra skolor har.

4.1.2 Skoldiskursens lärarroller och lektionernas ämnesinnehåll

(...) jag har inga belägg för det, men min känsla är att alla Sveriges svensklärare alltid inleder sin första termin med en ny humanistklass med en presentation av Pälsten, för att det har gått ut ett dekret från Utbildningsdepartementet som säger att det är precis där ungdomens bildningslucka sitter. (Ramqvist 2012, s. 23).

Att eleverna och lärarna förknippar skolan med en form av klassisk, kulturell bildning blir tydligt i lektionsbeskrivningarna. Eleverna ska exempelvis läsa en novell av Hjalmar Söderberg under deras första lektion. Elementet bildningslucka ses i diskursen som någonting som finns hos eleven och som läraren ska fylla med innehåll.

Pauline och Saga, som tycker om att läsa feministisk litteratur, har svårt att förstå varför lärarna uteslutande förespråkar en mansdominerad bildningstradition: *”När vi ett par dagar senare får veta av svenskläraren att vi måste välja en pjäs av Strindberg eller Ibsen att läsa räcker Pauline upp handen och frågar varför vi bara läser manliga författare på svenskan och på litteraturhistorien.”* (s. 152). Saga har även svårt att förstå hur skolan kan göra alla ämnen så ointressanta: *”Det som förvånar mig mest är hur oinspirerande det är med samhällskunskap och historia, två ämnen som nästan alltid är intressanta när man diskuterar dem i Verkligheten men som lärarna eller om det nu är läroplanen på något mirakulöst sätt lyckas ta all spänning ur innan de presenterar dem för oss.”* (s. 83). Hennes användning av elementet verkligheten och hur hon kontrasterar det mot skolan, som här får en negativ klang, är signifikativt för den diskrepans som återfinns mellan hennes och skolans värld i romanen. Ett annat exempel på skillnader mellan skolans och Sagas förhållningssätt tydliggörs i hennes beskrivning av en filosofilektion där de går igenom den subjektiva idealismen. Hon vill fråga läraren om teorin stämmer överens med hennes och Paulines tankar om att: *”(...) ingenting existerar. Att ingen annan och inget annat finns till egentligen.”* (s. 134) Men hon menar att hon inte kan få någon hjälp i den här frågan i skolan:

”Tyvärr går det inte att fråga filosofiläraren heller, eftersom han hela tiden ser ut som om han vill sätta på en.” (s. 134).

Citaten ovan visar att Saga och Pauline inte vill delta i skolans undervisning. De fjärrar sig från undervisningen genom att genomgående ifrågasätta den och de vägrar läsa det som lärarna vill att de ska läsa. Skolans undervisning tilltalar inte henne, vilket är ett tecken på att hon inte kan relatera till det självförverkligande som de tillresta eleverna ansåg var möjligt i skolan. För henne handlar skolundervisningen mer om att lära sig saker som man inte har något intresse av eller en relation till. Hon anser dock att det finns andra gymnasielinjer på skolan där ett självförverkligande är möjligt: *”De som ska bli konstnärer och artister får skapa fritt med full hänsyn till deras ömtåliga känsloliv, medan vi andra måste plugga enligt samma okänsliga korvstoppningsprinciper som förut.”*(s. 40).

Diskursens signifikanskedja artikuleras sammantaget genom användningen av nodalpunkterna kulturell bildning, manliga perspektiv och korvstoppling i bildningsluckor. Även nodalpunkterna: den bristande kontakten med det som Saga kallar för verkligheten och männens objektifiering av kvinnor är centrala i skoldiskursens artikulation. Detta är nodalpunkter som har en positiv funktion för lärarna eller som accepteras implicit av dem, samtidigt får de en negativ funktion för Saga och hennes vänner.

4.1.3 Sagas subjektsposition

Som genomgången ovan visar tar Saga och Pauline avstånd från skolan. De spenderar mycket av den tid då de egentligen skulle ha varit i skolan på kaféer och barer. Sagas mor uppmärksammar denna frånvaro och argumenterar mot henne för att få henne att förstå skolans värde. Hon säger att hon inte kommer någonstans i livet om hon inte går i skolan. Saga inser att hon har rätt men hon vill ändå inte gå i skolan. *”Jag vill verkligen inte. Jag vill ickearbete istället för att underhålla systemet. Jag vill bara att det ska landa i mitt knä utan att jag behöver krumbukta mig för att få det.”* (Ramqvist 2012, s. 160). Att hon inte vill behöva anstränga sig eller göra sig till för att uppnå någonting visar att hon känner hopp om att allting ska lösa sig för henne i den sociala kontext som hon lever i, samtidigt som hon poängterar den antagonistiska position som hon i diskursen har intagit gentemot skolan.

Saga, som kommer från ett vänsterpolitiskt hem, där det förväntas av henne att hon ska motarbeta olika antifeministiska och högerpopulistiska krafter, har svårt att förstå lärarnas förhållningssätt när nationalisterna marscherar ute på Stockholms gator. Läraren förklarar skolans rekommendationer på följande sätt: *”Hon säger att det kommer att vara nationalisterna ute på gatorna och att polis och*

skola har beslutat att uppmana alla att stanna hemma eftersom man inte vill ha något bråk". Skolans huvudargument: att man inte vill ha något bråk, uppfattas både som feget och felaktigt av Sagas mor när hon får veta vad som har hänt (s. 57). Saga tar sin mors parti. Hon förknippar sig själv med ett politiskt ansvarstagande, frihet och vuxenliv. Att skolan i det här fallet använder följande element: undvika bråk, i en beskyddande mening och därmed i en positiv bemärkelse, istället för att ta elevernas intressen i beaktande, synliggör att skolan behandlar Saga som ett barn samtidigt som hon ser sig själv som en vuxen person. Saga uttrycker fenomenet på följande sätt: *"Så länge man går i skolan är man ett barn, och allt det härliga låter visst vänta på sig."* (s. 63-64). Citaten ovan visar att Saga än en gång ironiserar över det bristande handlingsutrymmet som finns i skolans sociala kontext. Skolan utformas som en beskyddande och skenneutral institution vars värderingar inte stämmer överens med det som Saga vill inkludera i sin identitetsbildning. Saga vill identifiera sig med den subjektsposition, det ansvarstagande och politiska subjektet, som hemdiskursen möjliggör, och inte det subjekt som är i behov av beskydd, som möjliggörs i skoldiskursen. Det subjekt som hon är i hemmet möjliggörs inte i skolmiljö där diskursen endast möjliggör ett förhållningssätt som hon vägrar att acceptera.

Istället för att följa skoldiskursens kunskapsparadigm tillskansar sig Saga information på sin fritid. Hon diskuterar valet till riksdagen 1991 med sin mor och hennes vänner (s. 31). Hon diskuterar vid ett senare tillfälle klassfrågor och kulturens roll i samhället med en liknande skara av människor (s. 118). Pauline talar om Sartre, Camus och de Beauvoir när de umgås en eftermiddag (s. 24) och Saga sitter och tittar på litteraturprogram hemma på fritiden (s. 36). Hennes kulturella kunnande är av primär betydelse för hennes autodidaktiska bildning, men trots att hon använder mycket av sin tid till att bilda sig kan skolan inte ta vara på hennes intressen, utan varje dag känner hon hur förlegad deras kunskapssyn är, ur ett feministiskt perspektiv.

Tankarna om att ta det slutgiltiga avståndet från skolan och avsluta sina studier intensifieras under gymnasiets gång: *"Jag ber om att lektionerna inte ska vara så långa, om att dagarna ska gå fortare så att jullovet kommer snart, och sedan trean."* (s. 50). Hon vill hela tiden fly från skolan. När hennes far, som bor i Paris, går bort ser hon en möjlighet till att gå på begravningen och sedan flytta till Paris för att ägna sig åt att skriva. Hon hoppar därmed av skolan under den sista terminen i årskurs tre. Att hon inte marginaliseras i samhället, utan endast tar avstånd från den artikulerade verklighet som skolan är uppbyggd på legitimerar och möjliggör detta val för henne. Det som premieras i skolan är inte någonting som hon har någon användning för i den verklighet som hon längtar efter.

Saga börjar, när hon ett år senare kommer hem från Paris, arbeta som krönikör på tidningen Södermalm. Redaktörerna tycker om hur hon skriver och vad hon skriver om (s. 206). Detta synliggör att hon både har den rätta stilistiken och det rätta ämneskunnandet för att få ett arbete i tidningsbranschen trots avsaknaden av en formell utbildning, vilket belägger det faktum att hon har en kulturell bildning som premieras i denna diskurs. Hennes första tidningsarbete leder senare till att hon även får skriva för en av de stora dagstidningarna och berättelsen slutar med en antydning om att hon är en feministisk röst i det offentliga rummet (s. 377).

4.2 *Ingenbarnsland* (2012)

4.2.1 Miira och skolans sociala diskurs

Det framgår i romanen att Miira växer upp i en förort till Göteborg som är i stort behov av upprustning: *”Några saker som rutschkanor, gungor och klätterställningar fanns inte. Eller jo, en rutten rest av en klätterställning fanns. Den räknades inte. Skolgården var ödslig och asfalterad.”* (Hetekivi Olsson 2012, s. 9). Avsaknaden av saker återkommer genomgående i romanen. Under exempelvis högstadietiden menar Miira att det finns tre ställen att umgås på utanför skolan: i trapphus, tunnlar och pundarlägenheter (s. 154). Element så som ödslig och asfalterad är både använda för att beskriva vad som finns i den miljö som Miira växer upp i och vad som de inte har någon tillgång till. Elementen får en negativ funktion i diskursen eftersom de främst beskriver avsaknaden av någonting och därmed även vad som hade behövts göras för att skapa en fungerande social kontext. Diskursen artikuleras med andra ord genom den sociala utsatthet som kantar individernas vardag.

Ett genomgående tema i romanen är den finska etnicitetens inverkan på elevernas skolgång. Alla elever i Miiras klass har finskt påbrå, vilket Miira likställer med att de är lite sämre än de andra barnen. På följande sätt beskriver hon klassen: *”CP-klasserna skilde sig från de andra klasserna genom att alla pratade finska, hade finska fröknar och finska föräldrar som hade flyttat från finska Finland till svenska Sverige och fött sina finska ungar.”* (s. 11). Att Miira använder ett element så som CP-klass för att beskriva en klass där den enda skillnaden mot de övriga eleverna är deras etnicitet klagör att hon förknippar den finska etniciteten med en normativ underlägsenhet.

Miira vill inte förknippas med sitt finländska ursprung, medan föräldrarna gör allt för att framhäva och bevara den finska kopplingen: *”Det var därför finneklassen fanns. För att den skulle vara finsk och inte svensk. Och den skulle fortsätta vara finsk. Det skulle föräldrarna se till, för de var finska frihetskämpar och ingen vuxen vågade säga emot dem.”* (s. 80). Föräldrarna har i den här frågan tolkningsföreträde och därför tolkar Miira det som att hon är tvungen att bli undervisad på det

finska språket, trots att hon hellre hade velat vara som alla andra. Även valet av skola är förutbestämt av föräldrarna: ”Och i Gårdsten fanns ju också hemspråksklasserna i lågstadieskolan Långmossen, mellanstadieskolan Römossen och högstadieskolan Gårdstensskolan som finska barn och hon måste gå i.” (s. 26). Elementet måste, som Miira använder som ett tecken på att allt är förutbestämt, klargör hennes begränsade handlingsmöjligheter.

Under högstadietiden blir Miiras klass under en kort period hopslagen med en av de andra klasserna. Hon ser det som en möjlighet till att slippa bli definierad efter sitt etniska ursprung, men det framgår relativt fort att klasserna ligger på olika nivåer, kunskapsmässigt, och därav särar de på klasserna igen, vilket Miira blir besviken över: ”Det var dumt av henne att tro att hon skulle slippa CP-skapet. Hon borde ha fattat bättre.” (s. 204-205). Att hon hela tiden blir bedömd efter sin position som invandrare gör att hon ställs inför val där hon måste bestämma om hon exempelvis ska göra de prov som erbjuds eller om hon ska visa motstånd mot skolans indelning: ”Om hon gjorde det skulle hon gå med på att hon var en invandrare och sämre än andra.” (s. 218). Inget av alternativen ger henne med andra ord förbättrade förutsättningar i den diskursiva strukturen.

Hon förutspår att de förutsättningar som skolan ger henne kommer att leda till att hon reproducerar föräldrarnas sociala position: ”Hur fan ska jag då kunna plugga till hjärnkirurg, frågade hon schemat, om jag inte vet vad hjärndelarna heter på svenska eller med hjälp av svenska smartböcker kan räkna ut var jag ska säga? Och vad ska jag kalla patienterna för, om jag ändå lyckas? Perkele, saatana och vittu? Hon kunde döpa sig själv till Sirkka Städarelainen nu på en gång.” (s. 197). Den enda vägen ut från denna reproduktion är att byta till en av de klasser som hon benämner som svenska klasser, men även i ett val av den karaktären finns det en viss problematik: ”Fast det skulle inte funka. Heller. Hon skulle känna sig mer efterbliven där fastän hon hade blivit det av att gå här.” (s. 197). Miira stöter hela tiden på låsningarna av den här karaktären och hon tar avstånd från hela sin skolgång: ”Gårdstensskolan var ingen guldskola. Hon gav den ett streck. (...) Den var en streckskola. Inte skräck, bara streck. Värdelös.” (s. 330).

Miiras och omgivningens socioekonomiska situation, de vuxnas maktpositioner och hennes etniska bakgrund är tre nodalpunkter i diskursen som bildar en signifikanskedja som skolgången i stor utsträckning konstrueras utifrån. Elementet efterbliven som Miira använder är signifikativt för hennes syn på sin egen situation. Hon vill förändra sin situation men har redan hamnat så mycket efter att det inte är möjligt att byta klass, och på så sätt möjliggörs endast en framtid som städare genom skolans utbildning.

4.2.2 Skoldiskursens lärarroller och lektionernas ämnesinnehåll

Miiras huvudsakliga invändning mot lärarna och lektionsuppläggen är att hon inte får något utrymme att tänka fritt, utan lektionerna utgår alltid från att eleven ska lyssna på läraren och inte tvärtom. *”Tänkte inte lyda en fröken som inte ville lyssna.”* (Hetekivi Olsson 2012, s. 11). Detta är en maktordning som hon aldrig får någon förståelse för: *”Hon hajade inte följderna, varför vuxna skulle höra sämre och tro mindre på barnen ju högre och fler gånger de skrek. Det borde vara tvärtom.”* (s. 218-219). Att Miira inte får något utrymme i skolan leder till att hon tar avstånd från lärarna: *”Hon gillade inte fröken, som var från dinosaurietiden. För att fröken inte gillade henne.”* (s. 9).

Miira tar även avstånd från lektionsinnehållet på grund av att det är förutbestämt vad hon ska svara: *”Den här uppgiften stinker för du vill bestämma vad jag ska svara.”* (s. 272). Skolan blir på så sätt Miiras antagonist som hon vägrar anpassa sig efter: *”Om hon lät skolan bestämma skulle det vara kört och till sykokonsulenterna skulle hon inte gå. Han var den sidans hantlangare. Fiendesidans.”* (s. 269). Miira tar ett verbalt avstånd från skolan och lärarna genom att benämna dem med element som exempelvis att lärarna är från dinosaurietiden. Genom språkbruket gestaltar Miira med andra ord sin antagonistiska position.

Lärarna återkommer kontinuerligt med kritik mot Miiras beteende som i exempelvis följande veckobrev: *”Miira har varit stökig och våldsam. Har svårt att lyda order och vara tyst. Är mycket negativ. Säger alltid först emot, men gör sedan ändå uppgiften.”* (s. 13). Lärarna kopplar ihop hennes beteende med bristande ämneskunskaper: *”Hon satte sig i baracken men tänkte inte öppna den lättlästa barnboken som Haggan hade gett henne trots att hon var bättre på engelska än Haggan själv.”* (s. 118). Miira har bättre resultat på proven än vad betygen visar. Det är hennes uppförande som gör att lärarna nedvärderar henne och sänker hennes betyg. *”De hade sänkt henne också, gjort henne till en invandarmedelmåttan.”* (s. 264). Denna nedvärdering tänder en låga inom henne. Hon blir motiverad till att motbevisa lärarna. Hon vill: *”Besegra Haggan och befria sig själv.”* (s. 200). Hon väljer till exempel särskild matematik för att inte hamna ännu mer efter i skolarbetet (s. 199). Denna strävan efter att bli någonting som inte förväntas av henne, eftersom hon är en ”invandarmedelmåttan”, återspeglar sig även i hennes val av gymnasielinje. Alla hennes vänner söker sig till något av de yrkesförberedande programmen medan hon söker den naturvetenskapliga linjen, eftersom hon vill bli läkare (s. 324).

4.2.3 Miiras subjektspostion

”Det var okej att heta hora och skitskallle och att bli tafsad på, men inte okej att reagera mot det. Det var också okej att bli kritiserad av fröken men inte okej att kritisera fröken.” (Hetekivi Olsson 2012, s. 16). I det ovanstående citatet synliggör Miira vikten av att anpassa sig till den subjektspostion som hon har blivit tilldelat i den rådande diskursen. Det finns en tydlig maktordning som genomsyrar romanen där Miira som minderårig kvinna inte ska säga emot någon eller stå upp fysiskt mot de killar som slår henne, eftersom det inte är acceptabelt att en tjej slåss (s. 7, 83). Även föräldrarna vill att hon ska anpassa sig till den struktur som finns i skolan, om hon missköter sig får hon vanligtvis bryta av en pinne från busken på balkongen för att bli bestraffad (s. 18). Miira är väl medveten om vad hon hade behövt göra för att få en mer gynnsam position i diskursen, men hon motsätter sig dessa krav eftersom hon inte var någon självtjallare eller lärarsmörare (s. 96), vilket är två element som hon använder för att definiera sitt eget avståndstagande förhållningssätt.

Miira vill tänka fritt och självständigt, men får bara göra som hon blir tillsagd. När hon får kvarsittning och bestraffningar säger rektorn att det är för hennes eget bästa, vilket är något som hon har svårt att förstå (s. 87). Hon vill inte anpassa sig till skolmiljön och skolan ger henne inget hopp om att hon ska lyckas uppnå sina drömmar. Detta mönster bryts när klassen vid ett tillfälle har en lärarvikarie. Hassan, lärarvikarien, tror på henne och på hennes förmåga att utbilda sig till det som hon vill. Under hans tid som lärarvikarie börjar hon trivas i skolan. Under den tid då han leder klassen i skolarbetet uppmuntrar han henne att drömma om framtiden. Exempelvis säger han att hon har möjlighet att bli statsminister, en fråga som hon reflekterar kring på följande sätt: ”(...) hon kunde tänka sig att bli statsminister. Vuxenhövding.” (s. 96). Dagdrömmar av den här karaktären är inte möjliga under den ordinarie undervisningen, vilket tydliggör hennes marginaliserade subjektspostion.

Miiras motstånd mot den subjektspostion som hon har i den rådande skoldiskursen gör att hon vill byta till en mer fördelaktig position som hon kan identifiera sig med. Hon vill bli högutbildad (s. 196) och skolan hjälper henne inte, som jag skrev ovan, att nå dessa mål, men hon har en egen, inre motivation, som på fritiden kan yttra sig på olika sätt. Exempelvis besöker hon och hennes vän Vera en bokaffär. Vera tycker att den stinker plugghäst, men Miira, som vill bli proffs, snor en bok om psykologi som hon läser i ett försök att bli bra på någonting (s. 160-161). Proffs är hennes ledord i det här sammanhanget och det definieras i kontrast till det som skolan erbjuder. Hur missgynnad hon än är av den rådande diskursiva utformningen och trots att hon har en total avsaknad av makt till att förändra skoldiskursen tappar hon inte hoppet om en framtid i en diskurs

där hon ska få vara proffs och på så sätt få det erkännande och utrymme som hon anser att hon förtjänar.

4.3 Konstruktion av Sagas och Miiras skolvärld i förhållande till teori och tidigare forskning

4.3.1 Sagas och Miiras syn på sin skolgång

På Sagas skola har skolan som institution och lärarna på ett så tydligt sätt vunnit kampen om hur mening ska skapas inom skolans ramverk och den verklighetsuppfattning som är den rådande står inte på spel i någon högre utsträckning. Lektionsinnehållet överensstämmer med ett av de kunskapsparadigm som Lindholm (2009, s. 40) finner i den svenska skolan, där läraren innehar vissa kunskaper som ska överföras till eleverna. Att denna lucka ska fyllas med ett västerländskt, manligt kulturarv poängteras genomgående och det verkar finnas en bakomliggande tanke om att alla elever ska ha en liknande kulturell grund att stå på, vilket är ett fenomen som grundar sig i en idé om att eleven ska anpassa sig till det som skolan vill lära ut (se t.ex. Dahlkvist 2002, s. 30; Junehagen Sand 2014, s. 23). Detta upplägg har sin grund i den hegemoniska maktordningen som har genererat artikulatoriska myter, där den världsbild och därmed den kunskapssyn som är den rådande ses som legitim av dem som har förmåga att förändra den.

Saga uppmärksammar de fel som lärarna gör och hon ifrågasätter nodalpunkternas centralitet i skoldiskursens utformning, vilket är ett tecken på att hon genom sina uttalanden intar en antagonistisk position. En dekonstruktion som möjliggör ett normkritiskt genusperspektiv och en framhävnings av elevernas intressen skulle vara av avgörande betydelse för att få Saga att tilltalas av lektionsinnehållen. På grund av de maktförhållanden som är rådande där lärarna har en hegemonisk position med tolkningsföreträde kan Saga inte förändra skolan genom det som inom diskursteorin benämns som en rubbning. Jonsson (2013, s. 37ff) menar att det inte fanns någon subjektposition att inta för några av de karaktärer som hon analyserade i sin undersökning. Detta fenomen återfinns, som genomgången visar, även i den skoldiskurs som Saga befinner sig i.

Maktordningen i diskursen innebar ursprungligen att skolgången skulle slutföras för att subjektet ska kunna nå framgång i framtiden. Det var både Saga och hennes mor överens om (Ramqvist 2012, s. 160). Sagas frivilliga bildning möjliggjorde dock en journalistisk karriär. Den diskurs som hon har växt upp i bidrog med ett filter att se världen ur, där hon starkt identifierade sig med den bildning som hon kunde tillskansa sig utanför skolan. Subjektets splittring mellan de olika diskurserna och hennes handlingsmöjligheter utanför skoldiskursen innebar att hon kunde nå

framgång i en diskurs som var rådande utanför skolan. Hon valde med andra ord att prioritera den subjektsposition som hon kunde inta på sin fritid, som var mer fördelaktig för henne. Detta visar att subjektet kan inta olika positioner i olika diskurser och att positionen är kontingent och relationell utifrån den hegemoniska diskursens struktur (se t.ex. Whinter Jörgensen & Phillips 2000, s. 51; Bergström & Boréus 2005, s. 371).

Att föräldrarna bestämmer vilken klass och skola Miira ska gå i och vilket språk som hon ska bli undervisad på gör att hon känner sig maktlös i den diskursiva struktur som konstrueras. Att hon är missnöjd med den position som hon har blivit tilldelad är ingenting som föräldrar och lärare tar i beaktande och hon kan inte byta position eftersom hon inte har möjlighet att förändra diskursens premisser. Föräldrarna har tillsammans med skolan skapat en myt där det är av godo att de elever som har finskt påbrå per automatik placeras i samma klass. Alternativa tillvägagångssätt diskuteras inte bland dem som kan förändra den hegemoniska strukturen.

Skoldiskursens utformning ger inte Miira något utrymme att tänka självständigt och hon känner sig låst i den elevroll som erbjuds i skolan. Hon ifrågasätter kontinuerligt diskursens utformning och om hon hade kunnat inta en mer fördelaktig position hade hennes ifrågasättanden av skolan fått reella inverknings på de diskursiva strukturerna. På grund av att hon är marginaliserad och att allt hon säger ses ur en negativ synvinkel är inte en rubbning av de diskursiva strukturerna möjlig. En dekonstruktion av den här karaktären hade dock varit nödvändig för att Miira skulle kunna identifiera sig med den subjektsposition som skolan erbjuder henne.

Miira har en inre drivkraft som inte avtar på grund av att den diskursiva strukturen missgynnar henne och hennes ideal. Lärarna har svårt att se bortom de normativa uppförandeideal som diskursen är uppbyggd på; om någon är stökig och högljudd har hen per definition svårt att uppnå skolans lärandemål. Att dessa nodalpunkter är sammankopplade i diskurens signifikanskedja och oemotsagda i den diskursiva strukturen ifrågasätter ingen av de ordinarie lärarna och det blir på så sätt en kontextuell sanning. Detta är ytterligare en anledning till att Miira missgynnas och därav tar avstånd från diskursens premisser.

Saga studerar på en skola i Stockholms innerstad och Miira studerar på en skola i en förort till Göteborg. Innerstadsskolan på Södermalm har högre status än den som är placerad i Gårdsten. Förorten konstrueras i båda diskurserna som någonting som subjektet bör ta sig bort ifrån om hen får möjlighet, och den plats som subjektet ska söka sig till är oemotsagt innerstaden. Saga menar att hon har tur som bor i innerstaden och detta faktum poängteras även när de elever som inte bor i närområdet prioriterar att söka sig till en innerstadsskola. Miira menar att den mångkulturalism som

förknippas med förorten är av ondo för hennes status och hon söker sig in till stadskärnan för att finna relevant kunskap för att på så sätt nå en framtida statusposition.

Att den klassiska svenska och överhängande manliga kulturen genomsyrar en statusutbildning så som Sagas har sin grund i den maktordning som diskurserna genomsyras av. Den svenska innerstaden förknippas med makt och status och ett kunskapsparadigm som tar denna kultur i beaktande premieras, eftersom de subjekt som innehar en maktposition föredrar detta kunskapsparadigm. De som prioriterar detta kunskapsparadigm har med andra ord en förmåga att genomföra den artikulatoriska processen som mynnar ut i den hegemoniska kunskapsformation som återfinns i båda diskurserna. Att en multikulturell utbildning som Miira går i eller en normkritisk, feministisk utbildning som Saga vill gå i får en perifer, utbildningsmässig betydelse har sin grund i den låga status som dessa kunskapsparadigm har bland dem med maktpositioner.

4.3.2 Subjektets möjligheter till rörlighet

Både Saga och Miira tog avstånd från skolan och kritiserade den, men ingen av dem hade ett så pass stort inflytande i diskursen att deras antagonistiska position förändrade premisserna som skolans utbildning var uppbyggda på. Samtidigt som Saga tog avstånd från skolans utbildning utbildade hon sig på fritiden. Hennes mor och hennes vänner gav henne böcker, bjöd in henne till politiska och kulturella samtal och Sagas diskuterade olika politiska och kulturella frågor med sina vänner när de umgicks. Saga kunde genomföra en form av utbildning i den subjektposition som hon kunde inta på fritiden. Eftersom hon senare sökte sig till ett yrke där färdighetstester användas som urvalskriterium istället för krav på formell utbildning kunde hon få ett arbete som hon tyckte om och var kvalificerad för. I den sociala diskurs som Saga verkade inom fanns det med andra ord en väg mot ett självförverkligande och ett arbete som subjektet kunde trivas med utan anpassning till den rådande maktordningen som skolan var uppbyggd på. Subjektpositionen kunde på så sätt vara rörlig och subjektets identitet och framtidsutsikter avgjordes inte endast efter hur väl man uppfyllde skolans krav.

Saga tog avstånd från skolan för att hon hade andra intressen och prioriteringar medan Miira tog avstånd från skolan eftersom hon var marginaliserad i den rådande diskursens utformning. På grund av att hon kom från en arbetarklassfamilj, att hon var kvinna och att hon hade finskt påbrå var det på förhand bestämt, inom den diskursiva strukturen och dess premisser, att hon inte skulle vara en framstående elev i skolan. Skolan fick inte de resurser som den behövde, det fanns inga möjligheter till att få samma hjälp hemifrån som Saga fick och de elever med sverigefinsk etnicitet skulle, enligt hur Miira uppfattade situationen, per definition vara sämre i skolan än de övriga eleverna. Detta

överensstämmer med Blaubergs (2014) slutsatser om att Miiras intersektionella bakgrund är av avgörande betydelse för hennes möjligheter i skolan. Den maktlösa, antagonistiska positionen ledde till ett aggressivt beteende från Miiras sida som fortsatte den negativa spiralen där hon hela tiden blev mer marginaliserad. Hon hade mer koncist uttryckt inte samma grundförutsättningar i den diskursiva utformningen som Saga eftersom avståndet mellan henne och den normativa grund som premierades i skoldiskursen var större på förhand och växte även under utbildningens gång. Miira kunde inte byta subjektsposition utanför skolan och hon tvingades arbeta för att uppnå goda skolresultat. Det fanns inga andra vägar ut från den sociala situation som hon levde i. Om hon inte blev bra i skolan skulle hon bli städare likt sin mor, vilket var en framtid som hon ville undvika. Saga hade sammantaget ett mer förmånligt utgångsläge i den skoldiskursiva utformningen och hennes avståndstagande från skolan var inte av avgörande betydelse för hennes framtidsutsikter, samtidigt som Miira inte hade några goda framtidsutsikter utan den utbildning som skolan kunde erbjuda henne.

5. Sammanfattning

Denna studie har syftat till att synliggöra skolornas sociala diskurs, lärarnas roll, lektionsinnehållet och Sagas och Miiras subjekspositioner för att på så sätt öka förståelsen för romanernas artikulerade verklighet. Nedan följer en kortfattad sammanfattning av svaren på de frågeställningar som uppsatsen har syftat till att besvara.

Skolans sociala diskurs, lektionsinnehållet och lärarnas roll i skoldiskursen på Sagas skola artikuleras genom nodalpunkterna hög status, kulturell bildning, manliga perspektiv och korvstoppling i bildningsluckor. Även nodalpunkterna: den bristande kontakten med det som Saga kallar för verkligheten och männens objektifiering av kvinnor är centrala i skoldiskursens artikulerade verklighet. Trots skillnaderna som fanns mellan elever som var tillresta och elever som bodde i närområdet hade alla elever förutsättningar för en lyckad framtid. Sagas hemförhållanden och hennes bildning, som kantades av feminism och politisk aktivism, var oförenliga med skolans ideal eftersom den feministiska historieskrivningen var marginaliserad och kvinnor var objektifierade på skolan. Hon kunde inte, på grund av att hon inte hade någon förmåga att formera en politisk vilja, artikulera skolans diskursiva utformning och tog då istället avstånd från skoldiskursen. Hon hoppade av skolan och lyckades leva upp till de ideal som fanns i arbetslivets diskursiva utformning. Hennes ideal och ambitioner var mer förenliga med de subjekspositioner som möjliggjordes i arbetet som journalist än de som möjliggjordes i den skoldiskursiva utformningen och hon kunde på så sätt få en central position i den sociala kontext som hon valde att arbeta i.

Miiras socioekonomiska situation definierades genom avsaknaden av en social upprustning och avsaknaden av en aktivering av ungdomar för att hålla dem borta från social misär. Hennes genustillhörighet, skolans socioekonomiska förutsättningar, de vuxnas maktpositioner och hennes och de övriga elevernas etniska bakgrund var nodalpunkter som sammantaget gav Miira begränsade möjligheter både i och utanför skolan. Nodalpunkterna bildade en signifikanskedja som skolans sociala diskurs och lektionsinnehållet i stor utsträckning artikulerades utifrån. Hon ville förändra sin situation men hon hade redan hamnat så mycket efter i skolarbetet att det inte var möjligt att byta klass och hon hindrades från att agera efter sin egen vilja på grund av de genuspremissor som diskursen var uppbyggd på. När Miira tog avstånd från skolan och stod upp för sig själv genom exempelvis handgemäng och högljuddhet ledde det till en ännu större misstro från lärarnas sida, eftersom hon bröt mot de normer som fanns för hennes elev- och genusroll. Hennes antagonistiska

position som tog sig uttryck i ett verbalt och fysiskt avståndstagande från skolan ökade med andra ord avståndet mellan hennes subjektsskonstruktion och skoldiskursens utformning.

Miira ville arbeta med någonting annat än vad hennes föräldrar gjorde, men hon såg inga vägar mot detta mål om hon inte lyckades få bättre skolresultat än vad någon förväntade sig av henne. Eftersom det inte fanns några andra vägar mot detta mål behövde hon anpassa sig till skolsystemets diskursiva strukturer, trots att hon hade en marginaliserad subjektsposition i denna skoldiskurs.

5.1 Slutdiskussion

Jag har anslutit mig till två traditioner, dels en forskningstradition där bland annat sociologer har använt skönlitterära texter för att öka förståelsen för individens roll i samhället, dels en didaktisk tradition där skoldiskurser i facktexter tidigare har studerats. I undersökningen har jag utgått från samma typ av undersökningsmaterial som i den förstnämnda traditionen och samma teori som i den sistnämnda och på så sätt initierat ett nytt forskningsfält där skoldiskurser och individens subjektsposition kan analyseras. Som uppsatsen och de teoretiska utgångspunkterna visar fokuserar man inom diskursteorin på hur någonting artikuleras genom språkbruket i en kontingent verklighet, där individen gynnas eller missgynnas på grund av den hegemoniska struktur som artikuleras. Genom att använda detta perspektiv har jag synliggjort hur en diskurs skapas och upprätthålls och vad som krävs för att en dekonstruktion ska vara möjlig. Jag har på så sätt kommit fram till slutsatser som endast kan synliggöras genom en diskursteoretisk forskningsingång.

Eftersom diskursteorin har en unik forskningsingång, begreppsapparat och metodologiska utgångspunkter har en förståelse för hur skoldiskursen konstrueras på Sagas och Miiras skolor möjliggjorts som inte hade varit möjlig att uppnå utan en undersökningsingång av den här karaktären. Genom att ta del av detta perspektiv och använda det inom båda den sociologiska och didaktiska forskningstraditionen kan man därav få nya infallsvinklar som kan öka förståelsen för individens förutsättningar i den artikulerade verklighet som de lever i. Detta perspektiv kan med andra ord användas för att berika och fördjupa dessa forskningstraditioner.

5.2 Betydelse för lärarprofessionen

Miiras och Sagas syn på skolan och på lärarnas undervisning avgjordes i hög grad av vilken kunskapssyn som undervisningen vilade på, hur inkluderade eleverna var i undervisningen, vilka maktförhållanden som skolan var uppbyggd på och vilka vägar skolan möjliggjorde för eleverna efter skolans slut. Romanerna gestaltar med andra ord flera delar av den värld som eleverna och

lärarna möter i skolan. En användning av det diskursteoretiska förhållningssättet möjliggör en ökad förståelse för den sociala verklighet som skolan är uppbyggd på genom att synliggöra, dekonstruera och analysera de skoldiskursiva premisserna. Lärare kan ta del av dessa resultat för att få en ökad inblick i och förståelse för hur två karaktärer upplever och förhåller sig till skolans utformning.

Det går även att använda uppsatsens resultat som utgångspunkt i en reflektion över vad man som lärare skulle ha gjort för att skapa ett bättre lärandeklimat. Det är tydligt att Miira och Saga exempelvis ifrågasätter deras egen maktlöshet i frågor så som: vad en lektion ska innehålla och hur den ska genomföras. I analysen framgår det att valet av lektionsinnehåll och förhållningssätt till eleverna vilar på kontextuella sanningar. Om den hegemoniska formationen hade sett annorlunda ut hade exempelvis den finsk-svenska etniciteten kunnat ses som likvärdig med den svenska av alla som är verksamma inom skolan, en skola i Gårdsten hade kunnat ha samma status och söktryck som en skola på Södermalm och ett feministiskt perspektiv hade kunnat vara lika centralt som att uteslutande koncentrera sig på författare så som Hjalmar Söderberg.

Sammantaget har jag med hjälp av Laclau och Mouffes diskursteori synliggjort att den verklighet som de här karaktärerna lever och verkar i endast är en av flera möjliga verklighetskonstruktioner. Att det som konstrueras alltid har en alternativ utsida är, som jag har skrivit ovan, centralt inom teorin och detta förhållningssätt hjälper dem som är verksamma inom skolvärlden att ifrågasätta vad de sanningar som genomsyrar undervisningen får för konsekvenser, vilka som gynnas och missgynnas av dessa konstruktioner och vad man hade kunnat göra för att artikulera en skola som är bättre anpassad till elevernas behov och ambitioner.

5.3 Förslag på vidare forskning

Ett forskningsfält där litterära skolskildringar analyseras och diskuteras utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv har, som jag har skrivit ovan, initierats i denna uppsats. Genom fortsatta diskursteoretiska studier av skolskildringar och av olika karaktärs roll i samhället kan förståelsen öka för den undersökta verklighetens diskursiva premisser i allmänhet och skoldiskurser i synnerhet, vilket legitimerar och framhäver vikten av fler undersökningar av den här karaktären.

6. Litteraturförteckning

Bergström, Göran & Kristina Boréus (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Blauberg, Rolf (2014). *Etnicitet, klass och kön i sverigefinsk litteratur: En intersektionellt filtrerad studie av Susanna Alakoskis Svinalängorna, Antti Jalavas Asfaltblomman och Eija Hetekivi Olssons Ingenbarnsland*. Helsingfors Universitet. Doktorsavhandling

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/44833/etnicite.pdf?sequence=1> (hämtad 2014-11-19)

Bröms, Emelie (2013). *Bokomslagets retorik. En analys av säljande argumentation*. Örebro Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:631558/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2014-11-21).

Dahlkvist, Mats (2002). *Skolplikten och samhällsordningen. Om nödvändigheten och önskvärdheten av obligatorisk skolgång* i Utbildning & demokrati 2002, Vol. 11, nr 3, s. 7-42.

Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2012).

Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad, fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.

Gustavsson, Klas (2008). Inledning i Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2012) *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta

Hellström, Jenny (2014). *Att vara boknörd - identitetsskapande i ungdomars bokbloggar*. Högskolan i Borås. http://bada.hb.se/bitstream/2320/13383/1/k13_33.pdf (hämtad 2014-11-20)

Hetekivi Olsson, Eija (2012). *Ingenbarnsland*. Stockholm: Norstedt

Howarth, David (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber

Jonsson, Sandra (2013). *"Det är ju tydligen vanligt i tonåren"*. En undersökning av representationer av ungas lesbiskt i två samtida romaner. Umeå Universitet.

http://www.ucgs.umu.se/digitalAssets/138/138492_sandra-jonsson--det-r-ju-tydligt-vanligt-i-tonren.pdf (hämtad 2014-11-21).

Junehagen Sand, Susanne (2014). *Handlingsplaner - en plan med handlingar. En diskursanalys*. Göteborgs Universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35576/1/gupea_2077_35576_1.pdf (hämtad 2014-11-20).

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2008) *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985) *Hegemony and the Socialist strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Lindholm, Anna (2009). *Vad är kunskap?: en inblick i skoldiskursen*. Södertörns Högskola. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:213084/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 2014-11-18)

Melander, Fredrik (2004). Kris i skolan? En analys av den aktuella svenska skoldiskursen i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö*. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=639975&fileOid=640491> (hämtad 2014-11-19)

Ramqvist, Karolina (2012). *Alltings början*. Stockholm: Norstedt

Sahlin, Ingrid (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. I Sjöberg, Katarina (red.) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Schultz, Kristian (2006) *Där män är män? maskulina subjektpositioner i Michael Moorcocks fantasyromaner*. Högskolan i Borås. <http://bada.hb.se/bitstream/2320/1508/1/06-93.pdf> (Hämtad 2014-11-21).

Svedjedal, Johan (red.) (2012). *Litteratursociologi: texter om litteratur och samhälle*, andra upplagan. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Ullgren, Malin (2012-01-31) Recension av Eija Hetekivi Olsson: ”*Ingenbarnsland*”. Dagens Nyheter.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativa forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur