

Sexualitet i klassrummet

Sexualitet i klassrummet
Språkundervisning, elevsubjektivitet och
heteronormativitet

Angelica Simonsson



© ANGELICA SIMONSSON, 2017

ISBN 978-91-7346-933-3 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-934-0 (pdf)

ISSN 0436-1121

Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se

Doktorsavhandling 66

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/53594>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Sebastian Källstrand

Print: BrandFactory AB, Källered, 2017

Abstract

Title: Sexuality in the classroom. Language education, pupil subjectivity and heteronormativity

Author: Angelica Simonsson

Language: Swedish and English

ISBN: 978-91-7346-933-3 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-934-0 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Language education, sexuality, pupil subjectivity, heteronormativity

In this thesis, the production of sexuality in secondary language education is examined. More specifically, the aim is to explore how sexuality, pupil subjectivity and heteronormativity are produced within, and as constituent parts of, teaching practices of Swedish and English in secondary school. 31 classroom observations were conducted in two different groups of 8th graders in two different schools during a selection of their classes in Swedish and English. Field notes and teaching material from these observations are analysed in the articles. The theoretical starting-point is taken in queer theoretical perspectives on sexuality and language. I specifically draw on Butler's (1993/2011, 2004) notions of performativity and normativity in exploring how different sexualities are produced as present or absent within language classroom practices. The compilation thesis consists of four articles. Article I, *Default sexualitet i arbetet med noveller i språkundervisning på högstadiet*, explores the unmarked repetition of heterosexuality within the teaching of short stories during lessons in Swedish. Article II, *Smooth conversations: Sexuality as linguistic resource in a secondary language classroom*, examines the function of unmarked repetition of heterosexuality within English language classroom conversations. Article III, *Girls' sexual subjectivity in a secondary language classroom*, elaborates on how practices of intimacy in the classroom produce social or sexual subjectivity differently for girls and boys. Article IV, *Gay as classroom practice: a study on sexuality in a secondary language classroom*, investigates the function of pointed out male homosexuality as represented by a couple of pupils in a classroom rehearsed skit during an English class. The analyses show how heterosexuality is made normative; heterosexuality is employed and

produced as an assumed common denominator in the execution of various classroom assignments and is simultaneously being reproduced as normalizing. Moreover, the analyses demonstrate how male homosexuality, as produced in the classroom within the realms of humor and drama, is kept under control and simultaneously made deviant and repudiated. The analyses show how heterosexuality is taken for granted, how male homosexuality is pointed out as well as rejected, and how female homosexuality is made invisible. This reproduces heteronormativity and serves as a pedagogical resource in the classroom. Producing pupil subjectivity through materializing the norm is thus facilitated by heteronormativity.

Innehållsförteckning

Avhandlingens texter

Förord

DEL 1

KAPITEL 1. INLEDNING	17
Sexualitet i svensk skola	20
Sexualitet i läroplanen.....	22
Syfte och forskningsfrågor	25
Disposition	26
KAPITEL 2. TEORETISKA PERSPEKTIV OCH BEGREPP.....	29
Queerperspektiv på språk och sexualitet.....	29
Förgivettaganden	30
Meningsskapande.....	32
Betydelsebärande framställningar	33
Performativitet	33
Subjektivitet och normativitet.....	35
Elevsbjektivitet.....	36
Exkluderad subjektivitet.....	38
Sexualitet, kön och genus	40
Intimitet, socialitet och sexualitet	42
KAPITEL 3. SEXUALITET OCH SPRÅKUNDERVISNING – TIDIGARE FORSKNING	45
Sexualitet och normativitet i skolan	46
Gay som skällsord.....	49
Sexualitet på schemat.....	50
Sexualitet i språkundervisningen.....	52
Meningsskapande i språkundervisning.....	52
Sexualitetsskapande i språkundervisning	53
Elevsbjektivitet, positioner och deltagande	55
Motivation.....	59
Sammanfattande reflektioner	60
KAPITEL 4. METODOLOGI, GENOMFÖRANDE OCH ANALYS	63

Att producera kunskap.....	63
Forskarsubjektet.....	65
Genomförande.....	66
Klassrumsobservationer som metod för empiriproduktion.....	66
Två klasser på olika skolor.....	68
Urval och avgränsningar	69
Information om studien och tillträde	72
En (lärar)forskare i klassrummet – observationerna på plats.....	74
Anteckningarna	77
Analyserna	79
Observationerna och den riktade blicken	79
Analysernas teoretiska riktning	80
Exempel från observationerna	81
 KAPITEL 5. SAMMANFATTNING AV DE FYRA ARTIKLARNA.....	 85
Artikel I: Default heterosexualitet i arbetet med noveller i språkundervisning på högstadiet	 86
Artikel II: Smooth Conversations: Sexuality as Linguistic Resource in a Secondary Language Classroom.....	 87
Artikel III: Girls' Sexual Subjectivity in a Secondary Language Classroom.....	 89
Artikel IV: Gay as Classroom Practice: A Study on Sexuality in a Secondary Language Classroom.....	 90
 KAPITEL 6. DISKUSSION OCH SUMMERING.....	 93
Det förgivettagna	93
Heterosexualitet som klassrumssamtalens gemensamma nämnare	95
Det utpekade	99
Humor i undervisningen	104
Det osynliggjorda.....	106
Avslutande kommentarer: elevsubjektivitet och heteronormativitet i språkundervisning.....	109
 SUMMARY	 115
 REFERENSER	 127
 DEL 2	

Avhandlingens texter

Avhandlingen baseras på följande texter:

Simonsson, A. (2017). Default sexualitet i arbetet med noveller i språkundervisning på högstadiet. *Educare*, 2017(2). [under tryckning]

Simonsson, A. Smooth conversations. Sexuality as Linguistic Resource in a Secondary Language Classroom. [Skickad till *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, augusti 2017, ute på review]

Simonsson, A. och Angervall, P. (2018). Girls' Sexual Subjectivity in a Secondary Language Classroom. *Gender and Language*, 12(4). [under tryckning]

Simonsson, A. och Angervall, P. (2016). Gay as Classroom Practice: A Study on Sexuality in a Secondary Language Classroom. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 4(1), 37-70.

Tack till *Educare*, *Gender and Language* och *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics* som givit tillstånd att publicera de ingående artiklarna.

Förord

Som sig bör är det på sin plats att tacka de personer som möjliggjort att detta avhandlingsprojekt kunde genomföras och till slut roddes iland.

Först av allt vill jag ödmjukast tacka de lärare och elever som släppte in mig i sin vardag och under några månader lät mig sitta med och titta och ställa frågor under sina lektioner. Utan er hade avhandlingen inte funnits och utan er hade jag inte lärt mig allt det jag har lärt mig av att göra den här studien. Mitt varmaste tack går till er engagerade lärare och elever!

Därefter vill jag tacka mina handledare under åren. Först och främst vill jag rikta mitt innerligaste tack till min huvudhandledare Petra Angervall. Du kom in i avhandlingsarbetet i ett ganska sent skede, men utan din inblandning och ditt engagemang hade avhandlingen inte blivit klar. Du har med stort intresse och kunskap handlett på alla möjliga och omöjliga plan. För ditt stöd, din skärpa och alla våra skratt är jag ytterligt tacksam. Därefter vill jag tacka min biträdande handledare Eva Reimers. Även du har varit ett stort stöd. Du har tålmodigt läst och delat med dig av all din kunskap och träffsäkert pekat ut mina tankevrpor. Jag vill tacka min tidigare huvudhandledare Eva Gannerud som med värme och stort intresse välkomnade mig in i forskarutbildningen och stöttade den första halvan av forskarutbildningen. Under åren har även Ann-Sofie Holm och Ingela Andreasson varit mina handledare. Jag är tacksam över de infallsvinklar ni gav mig.

Jag vill också passa på att tacka er som läst och gett intressanta och berikande kommentarer vid olika seminarier. Särskilt vill jag tacka Eva Bolander och Lena Martinsson för era noggranna läsningar och värdefulla synpunkter vid mittseminariet respektive slutseminariet.

Anna Mellgren, det var en ynnest att få skriva uppsats med dig. Vår uppsats blev startskottet för denna avhandling.

Det har för mig inte varit helt enkelt att gå forskarutbildningen och avhandlingsskrivandet har haft sina stunder av både glädje och oro. Utan doktorandkollegorna hade det varit svårt att ta sig iland och jag kan inte nog tacka alla som på olika sätt och i olika stadier varit till stor hjälp. Ett särskilt tack vill jag dock rikta till mina rumsvänner Eva Olsson och Robert Sjöberg. Utan er värme, humor och ert stöd hade doktorandlivet varit väldigt grått. Detta gäller även nästrumsgrannen Johanna Mellén: du har förgyllt mina

dagar. Ni andra i ”bågen” och på andra sidan gatan, vilken tur att ni funnits där!

Under forskarutbildningens första del var Marianne Andersson en ovärderlig tillgång. Under forskarutbildningens senare del har Agneta Edvardsson varit lika ovärderlig. Tack!

Jag vill även tacka Annelie Ivarsson som har granskat den engelska sammanfattningen och Sebastian Källstrand som har granskat stora delar av mitt manus så här på sluttampen.

Tack även till Adlerbertska Stipendiestiftelsen samt Kungliga och Hvitdeldtska stiftelsen.

Sist ut, men viktigast av allt: familjen. Ett innerligt tack från botten av mitt hjärta till mina föräldrar Nadja och Göran som alltid ställer upp och som är de bästa mor/föräldrar en någonsin kan önska sig. Sebastian, du har delat all glädje och alla vedermödor med mig och alltid funnits där när det som mest behövts. Kära du, utan dig hade det här aldrig gått. Ted och Elmer, ni är det bästa som hänt mig. Jag är så tacksam över att få vara förälder till er, älskade barn, och för att ni lär mig vad som är viktigast här i livet.

Göteborg i september 2017

Angelica Simonsson

DEL 1

Kapitel 1. Inledning

Sexualitet är en del av språkundervisning på högstadiet. Homofoba inspel sker ofta under lektionstid och könsord, ”bögskämt” och sexuella anspelningar är en del av lärares och elevers vardag. Detta är mina egna erfarenheter från tiden som verksam högstadielärare, men också något som studeras och problematiseras av forskare både nationellt och internationellt (se exempelvis Holm, 2008; Jonsson, 2007; Pascoe, 2007/2012; Epstein, O’Flynn & Telford, 2003). Samtidigt handlar sexualitet i skolan inte enbart om explicita sexuella anspelningar eller så kallade bögskämt. Sexualitet närvarar i skola och undervisning på långt många fler sätt än så (Alexander, 2008). Detta är tydligt i läroplan, kursplaner och skollag där sexualitet behandlas ur en rad olika perspektiv som en del av skolans vardag och uppdrag. Dels är sexualitet i bemärkelsen sexuell orientering en diskrimineringsgrund och skolan har ett ansvar att arbeta med aktiva åtgärder för att förebygga och åtgärda diskriminering och trakasserier (SFS 2008:567; SFS 2016:828). Dels föreskrivs kunskap om sexuella praktiker och samliv vara en ämnesövergripande del av skolans undervisning. Sexualitet måste dessutom läsas in som en aspekt av de formuleringar som vid flertalet tillfällen lyfter elevers förutsättningar, identitet och erfarenheter.

Många delar av den dagliga interaktionen i skolan och undervisningen inbegriper alltså aspekter av sexualitet. Den här avhandlingen handlar om olika sätt som sexualitet är en del av språkundervisning på högstadiet. Kärnan i högstadiets språkämnens engelska och svenska berör hur aspekter av livet kan förstås och uttryckas genom språk. Första meningen i kursplanerna i såväl engelska som svenska tydliggör språkets relevans för människans förståelse: ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2011a, s. 34; Skolverket, 2011a, s. 247). Undervisning i språk behöver därför fokusera på att utveckla elevernas förmåga både att förstå andras användning av språket och att använda språket för att själva uttrycka sig med. Språkundervisning berör därför uttryck för olika känslor, erfarenheter, perspektiv och åsikter och i detta ingår ett görande av sexualitet (Alexander, 2008), eftersom sexualitet är en del av det liv som förstås och förmedlas genom språket. Språkundervisning behöver också framhållas som

en blandning mellan färdighetsträning och meningsskapande, och dessa två går inte att skilja åt; språket används för att uttrycka mening eller göra beskrivningar, men språket i sig skapar samtidigt mening om det som uttrycks. Språk är alltså inte något neutralt verktyg att förmedla sig genom. Det blir därför relevant att ställa frågor om hur känslor, erfarenheter, perspektiv och åsikter som relaterar till sexualitet framträder genom språkundervisningen. Dessa frågor berör då också vilka förutsättningar som härigenom skapas för elever att uttrycka och ta del av uttryck för olika sexualiteter inom ramen för språkundervisningen.

Att lära sig ett språk handlar också om att bli en legitim användare av språket. För att kunna tala behöver du en position att tala utifrån. För att i ett sammanhang som klassrummet kunna uttrycka något som är begripligt behöver såväl du själv som det du säger kännas igen, och det är genom språkets begrepp som du själv och det du säger känns igen och görs begripligt. På det sättet skapas, eller framträder, du som språkanvändare genom språket (Butler, 2004). Att använda och lära sig språk i klassrummet kopplas på detta sätt samman med möjligheter och eventuella begränsningar att framträda som elev eller, som jag kommer att beskriva det i avhandlingen, möjligheterna till elevsubjektivitet. Att ”vara” elev är att som barn i skolan framträda på ett igenkännbart och förväntat sätt: att inta elevpositionen för att därigenom skapa elevsubjektivitet. Denna process är villkorad av språkets begrepp som möjliggör förståelse för det som sker; språket blir rastret genom vilket verkligheten känns igen och görs förståelig. För att återknyta till Skolverkets (2011a, s. 34; 2011a, s. 247) formulering om att språket är det främsta redskapet för att tänka med är alltså språket något produktivt. Språket skapar vår förståelse för det som tänks, kommuniceras och lärs.

Att förstås som elev är en effekt av ett lyckat görande av elevpositionen, en position som är nödvändig för att läsa, tala, lyssna och skriva i alla undervisningssammanhang, men kanske extra viktig i språkundervisningen där undervisningsinnehållet är just språk. Att i skolan lära sig ett språk handlar alltså också om att göra sin elevposition för att utifrån denna kunna fungera och uttrycka sig på ett igenkännbart sätt, nämligen som en elev. Med detta sagt blir det tydligt att språkundervisningens innehåll, det som eleverna förhåller sig till och därmed intar elevpositionen genom, också behöver kopplas samman med förutsättningarna för elevsubjektiviteter. Annorlunda uttryckt, den som talar måste tala om något och den som läser måste läsa om något. En berättelse och en utsaga har ett innehåll och en språklig form som

den framträder genom. Såväl innehåll som form samt de sätt som dessa tas om hand i den sociala situationen skapar olika möjligheter och begränsningar till positionering för de som befinner sig i klassrummet.

Vem en kan "vara" som elev, elevsubjektiviteten, hänger på så sätt samman med de inkluderingar och exkluderingar som undervisnings-sammanhanget skapar (Youdell, 2006). Den bild som framträder i forskning om skola och sexualitet visar hur heterosexualitet på olika nivåer och i olika forum ofta framstår som självklar och naturlig (se exempelvis Liddicoat, 2009; Larsson & Rosén, 2006; Nelson, 2006; Ambjörnsson, 2004; Bäckman, 2003/2006). Normativiteten kring heterosexualitet måste ses som problematisk, eftersom den innebär begränsningar ifråga om möjligheter till identifikation och subjektivering. Heteronormativitet har i dessa studier framträtt på lite olika sätt, exempelvis i form av lokala föreställningar om hur tjejer och killar bör vara och i återskapandet av stigmatiserade "andra". Sammantaget skapar de en bild av hur sexualitet fungerar som en maktordning där makten finns i upprepningar av heterosexualitet.

Svensk skola har enligt lag (Diskrimineringslag, SFS 2008:567; Skollag, 2010:800; Lag om ändring i diskrimineringslagen, 2016:828) skyldighet att bedriva en skolverksamhet som arbetar med aktiva åtgärder för att förebygga diskriminering, trakasserier och kränkningar och främja elevers rättigheter oavsett sexuell läggning, kön och könsöverskridande identitet eller uttryck. Skolverket (2009) gör dock kopplingar mellan diskriminering, trakasserier och kränkningar å ena sidan, och de föreställningar om normalitet och avvikelse som finns i skolan å den andra. Bland annat framhåller Skolverket (2009, s. 88) att den pedagogiska verksamheten präglas av ett ständigt normskapande som både begränsar och möjliggör förändringar i relation till diskriminering, trakasserier och kränkningar. Skolverket (2009, s. 93) framhåller också att heterosexualitet fungerar som osynlig norm. Medan manlig homosexualitet betecknas som laddad i grund- och gymnasieskolan ses kvinnlig homosexualitet inte som negativt laddad på samma sätt, vilket enligt Skolverket (2009, s. 94) ska ses i ljuset av att kvinnlig homosexualitet snarare tolkas som homosocialitet och därmed blir osynliggjord.

Med ett maktperspektiv i Foucaults (1976/2002) tappning blir det tydligt att de praktiker som skapar skillnader och kategorier också skapar hierarkier, vilket får effekter inte bara i den stund och på den plats där skillnaden skapas, utan även i samhället i stort. Ett exempel på sådant skillnadsskapande är skapandet av sexualitet och en av de praktiker som skapar sexualitet är

språkundervisning. Det är således här, i skärningspunkten mellan språkundervisningens praktiker och innehåll, och skolans normativitet kring sexualitet, som avhandlingen tar avstamp. Det verkar finnas en spänning mellan språkundervisningens färdighetsorientering, språkets meningsskapande funktion och skapandet av sexualitet. Att lära sig ett språk kan inte frikopplas från det som språkandet handlar om och inte heller från det sammanhang som språkandet sker i; att ”språka” är samtidigt alltid ett meningsskapande. Sexualitet är en del av språkundervisningen i form av exempelvis aspekter av elevers relationer och känslor, vilka ska uttryckas genom det egna språket och förstås i andras språkuttryck. Skolan skapar samtidigt normativitet kring sexualitet, så som påpekas av Skolverket (2009) och som visas i forskning (t ex Liddicoat, 2009). Det blir då viktigt att studera hur sexualitet och normativitet görs genom språkundervisning. I avhandlingen lyfts därför olika språkundervisningspraktiker fram för att försöka förstå hur sexualitet kommer till uttryck genom språkundervisningen och hur normativitet och elevsubjektivitet skapas som en del av detta. Med hjälp av queerperspektiv på språk och sexualitet undersöker jag hur sexualitet, elevsubjektivitet, heteronormativitet och språkundervisning på olika sätt skapas och är avhängiga varandra i undervisning i svenska och engelska i två åttondeklasser.

Sexualitet i svensk skola

Svensk skola, såsom den styrs idag genom Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011a), här kallad Lgr11, har ett tydligt demokratiuppdrag. Detta uppdrag är tydligt framskrivet i styrdokumentet och utgör en explicit styrning av verksamheten och de som ingår i den. Skolan ska vara likvärdig och jämlik. Tallberg Broman (2002, s. 11) menar att ”den svenska skolan har tagit en klar ställning för jämställdhet. Det är såväl en politisk intention som en normativ utgångspunkt”. Jämställdhet är alltså något som är ålagt skolor att arbeta för och inte en frivillig ambition. Alla elever har genom dessa föreskrifter rätt till en skolgång med hög kvalitet, var de än bor och vilken bakgrund de än har, och varje skola ska arbeta för att detta realiseras. Genom lagstiftning och fordrande formuleringar i läroplanen skrivs jämlikhet och jämställdhet fram i normativa termer om hur skolan ska vara. Detta har ibland förstärkts genom särskilda uppdrag från regeringen. Exempelvis har Skolverket, med grund i

skollagen, genomfört särskilda insatser för att främja jämställdhet (se Utbildningsdepartementet, 2011).

Styrningen genom värdegrunden i läroplanen får naturligtvis konsekvenser för den undervisning som sker i skolan. Frågor om en jämlik, jämställd och likvärdig skola har, enligt Tallberg Broman (2002), ändrats från att ha varit ideologiska till att ha blivit pedagogiska, dvs. de ”har införlivats med skolans och lärarens uppdrag” (2002, s. 16). Jämställdhet som politiskt mål ska alltså omsättas i skolpraktik och därmed åligger det lärare och andra verksamma i skolan att realisera dessa krav bland annat genom det pedagogiska arbetet i undervisningspraktiken. Demokratiuppdraget, exemplifierat här med jämställdhetsmålsättningen ska, annorlunda uttryckt, materialiseras i undervisningen under ledning av de som verkar där tillsammans med eleverna. Utifrån den syn på makt och kunskap som används som utgångspunkt i avhandlingen, där makt och mening ses som skapade genom språkliga praktiker, blir det då viktigt att problematisera skolan och dess praktik ”som en institution som blir till mitt i en strid om vad den och vad samhället ska vara” (Martinsson & Reimers, 2008/2014a, s. 26). Skolan skapas och omskapas genom skolans vardagspraktiker vilka skapar och omskapar normativitet samtidigt som skolan är ålagd att skapas som jämställd, jämlik, osv. Jämställdhet som politisk målsättning omsatt i formuleringar i läro- och kursplaner och i konkreta uppdrag till Skolverket är sätt att styra skolan och medborgarna i en viss riktning, men det betyder naturligtvis inte att någon direkt korrelation uppstår automatiskt mellan målsättningarna och det som sker och upplevs i skolans vardag. Istället har det påpekats bland annat att skolan också är ”producent av bristande jämställdhet, producent av begränsade könsmönster och utvecklingsmöjligheter för olika elever” (Tallberg Broman, 2002, s.16). Detta är inte något konstigt i sig eftersom jämställdhet inte är en deskriptiv term utan en normativ sådan. Jämställdhet *är* inte utan *görs* och skolan, liksom alla andra delar av samhället, korsas av normer som på olika sätt drar åt olika håll. Som en del av samhället är skolan med och skapar normativitet, dels som en del av ett aktivt normarbete exempelvis ifråga om jämställdhetsarbetet, och dels som effekter av praktiker som upprepar sådant som sker i samhället i övrigt. Skolan är alltså såväl en producent av som en effekt av normer (Martinsson & Reimers, 2008/2014a), vilket får konsekvenser för hur bland annat sexualitet skapas i undervisningen.

Värdegrundsarbetet i skolan har genom åren artikerats på olika sätt. Som exempel på ett sätt att arbeta med skolans värdegrund som fått genomslag i

svensk skola kan tas arbetet med så kallad toleranspedagogik. Här har grundtanken varit att vi behöver lära oss mer om de Andra, för att på det sättet bli mer empatiska (till de andra), dels lära oss se oss själva i de Andra och dels lära oss se värdet i det som är annorlunda (Kumashiro, 2002, 2004). Detta sätt att arbeta har dock kritiserats (se exempelvis Kumashiro, 2002, 2004, 2009; Bromseth, 2009; Ek, Bromseth & Bondestam, 2009), bland annat eftersom denna typ av pedagogiska inslag inte innebär att normerna i undervisningen i sig ifrågasätts (Bromseth, 2009, 2010) utan att vi istället skapar en typ av andrafiering. Exemplet toleranspedagogik illustrerar att det som står som målsättning i skolans värdegrund, så som det är framskrivet i läroplan och skollag, riskerar att omsättas i exkluderande praktiker i skolans arbete, just för att kunskap, och därmed även värden och normativitet, är något som i mångt och mycket skapas genom skolvardagens praktiker. Skolan är en institution med ett tydligt demokratiseringsuppdrag men skolan utgör samtidigt en praktik där det i den vardagliga verksamheten ständigt sker ett återskapande av mening och därmed även av normativitet. Just därför är det så viktigt att undersöka hur mening och normativitet skapas som en del av undervisningspraktiker. Avsikten med detta är inte att utradera normativitet, vilket är en omöjlighet eftersom normativiteten är en del av meningsskapandet. Avsikten är att öka förståelsen kring hur normativitet skapas i undervisningspraktiken för att på så sätt kunna reflektera över det pedagogiska arbete som sker och utmana de begränsningar som skapas.

Sexualitet i läroplanen

I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) berörs sexualitet och kön ur lite olika aspekter. Det framhålls inledningsvis att ingen ska bli diskriminerad och de olika diskrimineringsgrunderna specificeras med bland annat kön, könsöverskridande identitet eller uttryck och sexuell läggning (Skolverket, 2011a, s. 7). Vikten av medvetenhet om det gemensamma kulturarvet lyfts fram samt dess vikt för utvecklandet av en trygg identitet (Skolverket, 2011a, s. 7). Kön berörs även på ett explicit normativt sätt i följande formulering: ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster” (Skolverket, 2011a, s. 8). Det skrivs att ”könstillhörighet” inte ska spela någon roll för elevernas möjligheter i skolan (Skolverket, 2011a, s. 8). Det går också att finna aspekter av sexualitet, men mer implicit menar jag, i andra delar av läroplanen, bland annat i formuleringen om relationen mellan ”språk, lärande och

identitetsutveckling” (Skolverket, 2011a, s. 9), där sexualitet kan ses som en aspekt av identitet. På liknande sätt går det att läsa in aspekter av sexualitet i de formulerade riktlinjerna gällande ”Kunskaper” där det står att läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2011a, s. 14). Sexualitet kan, menar jag, ses som en del i vart och en av dessa aspekter av individen.

Sexualitet i mer explicita ordalag berörs i formuleringen om rektorns ansvar att ”i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis [...] sex och samlevnad” (Skolverket, 2011a, s. 19). Sexualitet skrivs, som jag nämnde inledningsvis, in som en del av skolans uppdrag på en rad olika plan. Sexualitet som maktordning lyfts, menar jag, fram genom formuleringar om skolans ansvar att förebygga och åtgärda diskriminering och trakasserier. Här handlar det om sexualitet som en strukturerande ordning med effekter som påverkar människor olika utifrån sexuell läggning, kön och könsidentitet eller könsuttryck. Sexualitet i termer av sexuella praktiker och samliv lyfts fram som något som ska integreras ämnesövergripande i undervisningen. Det handlar då både om att sexuella praktiker lyfts fram som undervisningsinnehåll och att detta innehåll understryks som något som ska betraktas utifrån olika ämnens perspektiv. Formuleringarna pekar alltså mot att sexuella praktiker och samliv inte bara ska behandlas utifrån exempelvis biologiämnets frågeställningar, utan att detta är något som skolan ska undervisa om ur flera synvinklar. Slutligen menar jag också att sexualitet måste läsas in som en aspekt av de formuleringar som lyfter elevernas olika identitet och erfarenheter. Sexualitet som maktordning, sexuell praktik, samliv, identitet och erfarenhet är således olika sätt som sexualitet kan förstås och ta sig i uttryck, vilket återspeglas i läroplanen.

I kursplanerna för språkämnen för årskurs 7 till 9 nämns inte orden kön eller sexualitet (se Skolverket, 2011a)¹, däremot förekommer flera formuleringar om aspekter av individens liv där sexualitet rimligtvis bör räknas in. I såväl svensk- som engelskämnet inleds ämnesbeskrivningen i kursplanen med en formulering som understryker språket som vårt främsta redskap att tänka med. Kopplingen mellan språk, språkkunskaper och tänkande understryks inledningsvis i kursplanerna och kan således ses som en grundläggande ingång i ämnena. Trots avsaknaden av orden kön och

¹ Värt att notera är att ”sexualitet” nämns explicit i kursplanerna för årskurs 7 till 9 i ämnena Bild, Biologi, Historia och Religionskunskap, och ”kön” i Idrott och Hälsa, Musik, Historia, Religionskunskap och Samhällskunskap, och slutligen nämns ”sexuell läggning” i Samhällskunskap.

sexualitet återfinns kopplingar till sexualitet i svenskämnets syfte och centrala innehåll. Ämnet syftar exempelvis till att ge eleverna förutsättningar att utveckla den egna identiteten: ”I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011a, s. 247). Identitet återkommer sedan i en formulering kring det centrala innehållet relaterat till berättande texter och sakprosa: ”Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Skolverket, 2011a, s. 251). Dessutom ska det centrala innehållet rörande språkbruk handla bland annat om ”[o]rd och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning” (Skolverket, 2011a, s. 251), ”[s]pråkets betydelse för att utöva inflytande och för den egna identitetsutvecklingen” (Skolverket, 2011a, s. 252), samt ”[e]tiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet i olika medier och sammanhang” (2011a, s. 252). Identitetsfrågor är alltså något som berörs såväl utifrån vad eleverna ska möta i exempelvis texter, som i fråga om hur de ska arbeta med språkanvändning. Värt att notera är också den centrala framskrivningen av att lära sig att uttrycka känslor. Aspekter av språkets meningsskapande och normerande funktion går också att skönja i andra formuleringar om språkbruk och värdeladdning, nyanser och inflytande.

Trots avsaknaden av orden kön och sexualitet finns kopplingar till sexualitet även i engelskämnets centrala innehåll gällande vad kommunikationen ska innehålla. Här nämns bland annat ”[i]ntressen, vardagliga situationer, aktiviteter, händelseförlopp samt relationer och etiska frågor” (Skolverket 2011a, s. 36), ”[å]sikter, erfarenheter, känslor och framtidsplaner” (Skolverket, 2011a, s. 36) samt ”[j]evnadsvillkor, traditioner, sociala relationer och kulturella företeelser i olika sammanhang och områden där engelska används” (Skolverket, 2011a, s. 36). Jag menar att sexualitet rimligen är en del av de relationer, känslor, erfarenheter, framtidsplaner, och liknande, som eleverna ska kunna kommunicera kring. Till skillnad från i kursplanen för svenska nämns i kursplanen för engelska inte identitet explicit, men frågor rörande intressen, relationer, erfarenheter och känslor kan i allra högsta grad kopplas till identifikationspraktiker och sexualitet.

I såväl svensk- som engelskämnet finns alltså en spänning mellan vad som skrivs fram implicit och explicit i kursplanerna gällande sexualitet. Känslor, relationer och framtidsplaner är tomma ord så länge som de inte fylls med något innehåll och vad detta innehåll är eller blir i undervisningen berör också

rimligtvis sexualitet i någon bemärkelse. Det finns, som poängterats, inga explicita formuleringar som skriver fram sexualitet som ett särskilt studieobjekt i ämnena. Det förefaller dock som rimligt att läsa in aspekter av sexualitet som närvarande i formuleringarna kring elevernas känslor, erfarenheter, relationer, framtidsplaner och identitetsutveckling. Sexualitet betecknar mer än bara erotiska praktiker, exempelvis maktordning, samliv, relationer, känslor och identitet. Det framstår därför som att det centrala innehållet i såväl svenska som engelska förordas beröra sexualitet i relativt hög grad och det är här avhandlingen tar avstamp. Att studera hur sexualitet uttrycks och återskapas i vardagliga språkundervisningspraktiker framstår i ljuset av detta som en ytterst viktig del av forskningen inom pedagogiskt arbete. Språkundervisning är inte en neutral aktivitet (Janks, 2010, s. 22). Att lära sig att tala, skriva och förstå såväl talat som skrivet språk görs inte i ett vakuum, utan i ett sammanhang där normer florerar och skapar ramar som både möjliggör och begränsar de lärandes möjligheter att vara och verka. Att göra elev handlar en hel del om att brottas med, utmana, försöka spegla eller följa luddiga normer om genus och sexualitet genom kanske till synes triviala och vardagliga praktiker (Youdell, 2006). Som blir tydligt av genomgången av kursplanerna torde dessa vardagliga praktiker finnas inbäddade även i språkundervisningens kärna, givet dess förordade syfte och centrala innehåll. Ambitionen blir alltså att se hur dessa praktiker framträder.

Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingen har som syfte att undersöka sexualitetsskapande praktiker i högstadiets språkundervisning. Mer specifikt är syftet att undersöka och ge exempel på hur sexualitet, elevsubjektivitet och heteronormativitet skapas genom språkundervisning i svenska och engelska. Följande forskningsfrågor har formulerats:

- Hur skapas sexualitet genom olika praktiker i språkundervisningen?
- Hur skapas språkundervisning genom sexualitetsskapande praktiker?
- Hur skapas elevsubjektivitet och heteronormativitet genom sexualitetsskapanden i språkundervisningen?

En empirisk studie har genomförts där två åttondeklasser har observerats under lektioner i svenska och engelska. Observationerna samt det

undervisningsmaterial som användes under de observerade lektionerna har undersökts, och resultaten av studien presenteras genom fyra artiklar som på olika sätt undersöker och problematiserar sexualitetsskapande praktiker i några skilda delar av språkundervisningen.

Disposition

Avhandlingen har två delar. **Del 1** består av kappan och den är upplagd på följande sätt:

I det inledande kapitlet har jag beskrivit studiens bakgrund samt presenterat syfte och frågeställningar. I kapitel 2 går jag igenom de teoretiska perspektiv och begrepp som jag utgår ifrån och har använt, i olika utsträckning, i såväl artiklarna som i arbetet med formandet av studiens design. Här beskriver jag den övergripande queerteoretiska förståelsen av sexualitet och meningsskapande samt de specifika begrepp som jag använder. I kapitel 3 övergår jag till att presentera den tidigare forskning som gjorts om språkundervisning och sexualitet. Här skriver jag först om studier som gjorts om skoldiskurs och sexualitet för att sedan övergå till att mer fördjupat presentera studier om språkundervisning och sexualitet. I kapitel 4 presenterar jag studiens metodologiska utgångspunkter. Här beskriver jag också hur studien genomförts genom observationer, vilket material som använts, vilka etiska ställningstaganden som gjorts, samt hur analyserna genomförts. I kapitel 5 presenterar jag en sammanfattning av de fyra artiklarna. Här sammanfattar jag i tur och ordning de ingående artiklarna. I kapitel 6 redogörs för en diskussion där jag sammanfattar resultaten av de fyra artiklarna. Detta görs genom en tematisering där jag skriver om de sexualiteter som skapas i språkundervisningen som förgivettagna, utpekade eller osynliggjorda. Avslutningsvis diskuterar jag detta i relation till betydelsen för det pedagogiska arbete som sker i språkundervisningen.

De fyra artiklarna återfinns i avhandlingens **Del 2**. Artiklarna behandlar olika aspekter av sexualitet i språkundervisningen. De första två artiklarna behandlar heterosexualliteten som på olika sätt förgivettagen, medan de avslutande artiklarna behandlar utpekanden och bristen på utpekanden av sexualitet annan än heterosexuallitet. Artiklarna är tänkta att läsas i den ordning de är placerade i avhandlingen givet det innehåll som presenteras i dem. I kappan refererar jag till dem som artikel I, II, III och IV enligt nedan:

KAPITEL 1. INLEDNING

Artikel I: Default heterosexualitet i arbetet med noveller i språkundervisning på högstadiet

Artikel II: Smooth Conversations: Sexuality as Linguistic Resource in a Secondary Language Classroom

Artikel III: Girls' Sexual Subjectivity in a Secondary Language Classroom

Artikel IV: Gay as Classroom Practice: A Study on Sexuality in a Secondary Language Classroom

Kapitel 2. Teoretiska perspektiv och begrepp

Nedan presenteras de teoretiska och metodologiska perspektiv som avhandlingsstudien utgår från, samt de centrala teoretiska begrepp som på olika sätt och med olika utrymme återkommer i analys och diskussion. I de separata artiklarna återkommer beskrivningar av de teoretiska begreppen. Tanken med kapitlet är således att teoretiskt rama in hela avhandlingen. De teoretiska begrepp som presenteras nedan har påverkat studiens problematisering och design, och det är med hjälp av dessa jag läser och bearbetar tidigare forskning om sexualitet och språkundervisning som presenteras i nästa kapitel. De teoretiska begreppen ska därför ses som starkt inverkan på den problematisering som görs och de frågor som ställs.

Queerperspektiv på språk och sexualitet

Studien tar utgångspunkt i en queerteoretisk förståelse av sexualitet och meningsskapande. Queerperspektiv ligger som grund för avhandlingens problematisering av konstruktioner av sexualitet och kan sammanfattas som perspektiv som ifrågasätter heterosexualitetens självklarhet i samhället. Queerteori förstås som en samling perspektiv som ifrågasätter heterosexualitetens förmenta naturlighet i linje med följande beskrivning av Cameron och Kulick (2003):

...the main target of queer theory's enquiries is not homosexuals, but rather heterosexuality and heteronormativity, defined as those structures, institutions, relations and actions that promote and produce heterosexuality as natural, self-evident, desirable, privileged and necessary. Queer theory interrogates heterosexuality by dismissing its claims to naturalness, and examining, instead, how it is vigorously demanded and actively produced in specific sociocultural contexts and situated interactions. (Cameron & Kulick, 2003, s. 55)

Att arbeta utifrån queerperspektiv innebär således att de teoretiska begreppen ”styr” problemformulerandet. Normativ heterosexualitet är i fokus, vilket bryter mot tidigare hbt-studier (Jagose, 1996; Kulick, 2002; Ambjörnsson,

2006). De teoretiska begreppen, som presenteras nedan, kan sammantaget ses som den samling perspektiv som skapar min queerteoretiska ingång och utgör mina analysredskap. Inledningsvis presenterar jag den grundläggande förståelse för språk och sexualitet som står i centrum för dessa perspektiv.

När språk och sexualitet tidigare stått i fokus för forskning inom exempelvis hbt-studier har fokus ofta varit att studera huruvida bögar respektive lesbiska har särskilda sätt att prata på och hur detta i så fall kommer till uttryck (Cameron & Kulick, 2003, s. 10-11). Denna typ av forskning har gjort tydliga kopplingar mellan språk och sexuell identitet där språkanvändning setts som en "act of identity" (Cameron & Kulick, 2003, s. 11) och där alltså individens användning av språk setts som ett sätt att uttrycka vem hen är (Cameron & Kulick, 2003, s. 11). Det mesta av denna forskning har studerat just homosexuellas sätt att prata och inte heterosexuellas, vilket kan sägas ha förstärkt bilden av att heterosexualitet inte är en skapad identitet (Cameron & Kulick, 2003, s. 11) utan istället något som tas som en given utgångspunkt. Att reducera studiet av språkanvändning och sexualitet till en fråga om att uttrycka identitet riskerar dock att missa poängen att sexualitet och sexuell identitet görs och samtidigt representeras genom språket, eller annorlunda uttryckt, att representationen sker genom görandet. Med utgångspunkt i att sexualitet görs ses alltså sexualitet inte här som något som redan finns och således bara behöver "komma ut". Sexualitet ses istället som något som blir till i det ögonblick det görs begripligt just *som* sexualitet genom upprepanen av framställningar med etablerad betydelse (se Butlers "genusagerande", 1990/2007, s. 219) eller, som Cameron och Kulick (2003) uttrycker det: "In the domain of sex and sexuality as in other domains, there are culturally recognizable, conventionalized ways of doing things, and also of defining and representing what is being done" (Cameron & Kulick, 2003, s. 12). Genom praktiker av upprepanen som förstås på vissa sätt skapas alltså sexualitet. Detta kopplas också till förståelser kring vad vi *bör* göra (Cameron & Kulick, 2003, s. 12) och hur vi *bör* definiera olika saker.

Förgivettaganden

I min undersökning av sexualitetsskapande i språkundervisningen tar jag hjälp av Brekhuis (1998) "sociology of the unmarked" (s. 34) för att undersöka hur förgivettaganden och olika typer av närvaro och frånvaro skapar sexualitet. Jag menar att Brekhuis (1998) tillhandahåller konkreta och viktiga begreppsliga

verktyg att använda i undersökandet och problematiserandet av praktiker av förgivettaganden och hur detta skapar såväl närvarande som frånvarande sexualitet. I Brekhus (1998) studie används de engelska orden ”marked”, ”markedness” och ”unmarked”. Eftersom i synnerhet det svengelska ordet ”markeradhet” men även ordet ”markerad” på svenska bedöms som relativt klumpiga översättningar av dessa engelska ord har jag istället valt att i de flesta fall använda mig av ord som *utpekad*, *peka ut*, *obemärkt* och *det obemärkta* i min bearbetning och användning av Brekhus (1998).

Det som pekas ut relativt inte pekas ut i interaktion spelar roll för hur betydelse och värde skapas (Brekhus, 1998). Annorlunda uttryckt spelar det roll för meningsskapandet i interaktionen om någonting pekas ut eller om det passerar obemärkt förbi. Med hjälp av begrepp som uppmärksammar det obemärkta teoretiserar denna analytiska inriktning hur det som passerar obemärkt förbi, det ordinära, återskapas som en förgivettagen utgångspunkt. Genom praktiker i interaktionen som på olika sätt pekar ut eller inte pekar ut återskapas saker, företeelser eller sätt att vara *som* särskilda och/eller avvikande alternativt typiska och förväntade. Ett exempel som kan ges på hur ett utpekande skapar såväl detta förmenta neutrala utgångsläge som en slags avvikelse från den är hur fotboll genom den svenska historien ofta har presenterats olika beroende på huruvida utövarna har varit kvinnor eller män. Fotboll har i den bredare samhällsdiskursen ofta fått beteckna fotboll utövat av män, medan *damfotboll*, med det utpekande könsbestämmande prefixet *dam-*, har betecknat fotboll utövat av kvinnor. Fotboll utövat av män har på så sätt återskapats som den förväntade förgivettagna utgångspunkten där det har tagits för givet att, om inget annat sägs (dvs. om inget utpekande sker), så förväntar vi oss att fotboll betecknar *herrfotboll*.

Det som passerar obemärkt förbi kallar Brekhus (1998) för ”the default neutral setting” (s. 41), vilket alltså betecknar ett slags förment neutralt utgångsläge: normen. Genom att passera ”utan yttre ståhej” (Borgström, 2016, s. 26) återskapas det obemärkta utan att egentligen materialiseras *som* någonting. Detta blir ofta tydligt i jämförelser mellan heterosexualitet och homosexualitet, där heterosexuella framställningar ofta passerar obemärkta förbi utan att definieras eller pekas ut som just heterosexuella, medan homosexuella framställningar ofta pekas ut som homosexuella och inte passerar obemärkta förbi. Det obemärkta behöver således det utpekade för att analytiskt kunna ta form och pekas ut *som* något. När det obemärkta pekas ut framstår det enklare som *skapat* genom upprepningar, snarare än skenbart

naturgivet. Genom att lyfta och skriva fram det obemärkta går det att analytiskt visa det obemärktas konstruerade karaktär där upprepanden av förgivettaganden återskapar det vardagliga och förväntade. Med andra ord, för att få grepp om det obemärkta behöver jag ta spjärn mot det som pekas ut; för att kunna uppmärksamma *performativiteten* (jag återkommer till min definition av performativitet senare i detta kapitel) i praktiker av förgivettaganden behöver jag det utpekade som en slags analytisk motpol. Detta är alltså en analytisk strategi som handlar om att använda ett slags omvänt utpekande för att explicit sätta det empiriskt obemärkta i förgrunden, som om det icke utpekade vore det ovanliga (Brekhus, 1998, s. 43). Att undersöka hur saker, företeelser eller beteenden tas för givna och inte pekas ut blir alltså ett verktyg för att analytiskt realisera queerteorins problematiserande av heterosexualitetens förmenta naturlighet och visa hur den i olika sammanhang görs till ett slags default bakgrund. Att undersöka det som inte pekas ut blir ett sätt att betrakta förgivettaganden *som* något.

Dessa teoretiska begrepp hämtade från Brekhus (1998) ”sociology of the unmarked” utgör konkreta analytiska verktyg för att få syn på och undersöka praktiker av förgivettaganden. Det behövs dock ytterligare begrepp för att förstå det meningsskapande om sexualitet som sker genom förgivettaganden och utpekanden. Det behövs också begrepp för att förstå sexualitet som inte verkar materialiseras alls, vare sig genom utpekanden eller genom förgivettaganden. Närvaro och frånvaro av sexualitet artikuleras på delvis olika sätt i relation till skapande av femininitet och maskulinitet. Här tar jag främst hjälp av Butlers syn på performativitet och subjektivitet, vilket jag nu övergår till att beskriva.

Meningsskapande

För att kunna undersöka skapande av sexualitet använder jag mig av begreppet performativitet, vilket i sin tur är kopplat till begreppen subjektivitet och normativitet. I detta avsnitt definierar jag hur jag förstår dessa begrepp och hur de används i avhandlingen. Till stora delar är det Butlers (1990/2007, 1993/2011, 1997, 2006) användning av begreppen som ligger till grund för min förståelse för dem, men även Cameron och Kulicks (2003) och Kulicks (2003/2006) vidareutveckling relaterat till just språkanvändning.

Betydelsebärande framställningar

Jag undersöker hur sexualitet görs som en del av (görandet av) språkundervisningen genom att titta på hur framställningar av sexualitet upprepas, eller inte, i delar av språkundervisningens praktiker. Som jag redan varit inne på i avsnittet om queerperspektiv studeras sexualitet som något som kan framträda genom olika *framställningar* av etablerad betydelse (se Butler, 1990/2007, s. 219) eller, annorlunda uttryckt, som något som kan närvara som en bild eller en referens. Exempelvis ses en berättelse (i skrift, bild eller film) om ett kärlekspar bestående av två cis-personer (personer där det biologiska och juridiska könet ligger i linje med förväntningar på specifik könsidentifikation) av olika kön som en framställning av *heterosexualitet*. En sådan berättelse ses alltså här som en framställning av sexualitet: som ett av de sätt som sexualitet kan framträda. Framställningar skapas på olika sätt och kommer olika till uttryck. De kan skapas i berättelser, i bilder, i snabba referenser till partners i samtal och liknande. I likhet med Butlers ”genusagerande” (Butler, 1990/2007, s. 219) återskapar upprepandet av framställningar med etablerad betydelse (mening om) sexualitet.

Praktiker såsom att berätta en berättelse, delta i ett klassrumssamtal eller ta del av en film, kan således skapa sexualitet genom att framställningar (bilder, referenser, berättelser) med etablerad betydelse, alltså en bild av något som känns igen just *som* detta, upprepas och känns igen. Ett fotografi av en man och kvinna som sitter vid ett bord prytt av levande ljus på en restaurang känns exempelvis ofta igenom som en bild av en romantisk middag. Bilden i fotografiet, framställningen, har etablerad betydelse av heterosexuell kärlek eller erotik ”kopplad” till sig. Bilden säger såklart inte något om personernas ”egentliga” relation till varandra. De skulle mycket väl kunna vara syskon eller vänner. Den heterosexuella betydelsen tas dock ofta förgiven och kan sägas vara den *normativa* (jag återkommer till min definition av normativitet senare i detta kapitel) betydelse som bilden anropar.

Performativitet

Att använda bilden av paret vid restaurangbordet i sammanhang där den förstås som en referens till heterosexuell kärlek, exempelvis som en bildillustration till en kärleksdikt eller i en resekatalog, kan beskrivas som en upprepning av en framställning som har en etablerad betydelse. Bilden av kärlek får här en närmast automatiserad koppling till *heterosexuell kärlek*. Den

”lyckade” upprepningen, det vill säga när bilden ”väcker” de heterosexuella konnotationerna, återskapar simultant den etablerade betydelsen. Kopplingen mellan framställningen (bilden, berättelsen, referensen eller liknande) och betydelsen återetableras genom att framställningen upprepas på ett lyckat sätt. Upprepningen genererar de förväntade effekterna, vilket i det här mycket enkla exemplet innebär att bilden av paret uppfattas som en bild av ett heterosexuellt kärlekspar. Jag använder begreppet *performativitet* för att synliggöra praktiker av igenkänning, alltså lyckade upprepningar, genom vilka mening och subjektivitet skapas. Performativitet syftar på de praktiker genom vilka saker, företeelser, personer eller skeenden *blir till* diskursivt och därmed görs meningsfulla *som* något genom att upprepa betydelse som redan är i omlopp. Butler (1993/2011) beskriver det som att ”a performative act apart from a reiterated and, hence, sanctioned set of conventions can appear only as a vain effort to produce effects that it cannot possibly produce” (s. 70). Upprepandet av det redan begripliga är alltså det centrala och en praktik som sker utan koppling till något redan betydelsebärande kommer enligt detta sätt att se på meningsskapande inte att ”lyckas”. Det genererar så att säga inte några diskursivt begripliga effekter. På så sätt är meningsskapandet, den produktivitet som diskursen skapar, en slags återartikulerande praktik (Butler, 1993/2011, s. 70). Meningsskapandet sker antingen direkt genom namngivande praktiker eller indirekt genom tystnader eller representationer som implicit upprepar diskursen (Youdell, 2006, s. 43).

Samtidigt som meningfullheten bygger på upprepningar förändras också den producerade meningen varje gång en upprepning sker eftersom det aldrig går att upprepa exakt (Derrida, 2008). I denna modell om hur mening skapas finns alltså grundtanken att en upprepning aldrig kan vara en exakt kopia, vilket också gör att det i upprepningarna finns en inneboende öppning för förändring av betydelsen (se bl.a. Butler, 2005, s. 87-93, om subversiv performativitet). Cameron och Kulick (2003, s. 150) uttrycker det som att performativitetsteori fokuserar på de koder av betydelsefullhet som ligger bakom särskilda praktiker och gör att de ”lyckas”. Genom att upprepa sådant som konventionellt signifierar exempelvis femininitet och maskulinitet materialiseras femininitet och maskulinitet (Cameron & Kulick, 2003, s. 150).

Subjektivitet och normativitet

På liknande sätt, genom att upprepa framställningar med etablerad betydelse, skapas även subjektivitet performativt. Ett exempel på hur subjektivitet skapas genom performativa praktiker handlar om vad som sägs om en nyfödd (Butler, 1993/2011). Uttalanden som ”det är en flicka” *interpellerar* den nyfödda *som* flicka, alltså ”kopplar upp” bebiskroppen mot de föreställningar och förväntningar som knyts till ”flickighet” och femininitet. Uttalandet kan alltså inte ses som en neutral beskrivning av den åsyftade kroppen. Istället skapar uttalandet den flicka som ”konstateras” i uttalandet. Uttalandet anropar bebisen *som* flicka. Hon blir till *som* subjekt som flicka genom att kopplas upp mot ”flicka” alternativt ”kvinna” som kategori, och denna kategori inbegriper sådant som konventionellt signifierar femininitet, dvs. framställningar med etablerad betydelse om ”flickighet” och femininitet. Artikulerandet av femininitet blir således inte något val utan snarare en förutsättning för att överhuvudtaget bli till som subjekt. Butler (1993/2011) beskriver det på följande sätt:

To the extent that the naming of the “girl” is transitive, that is, initiates the process by which a certain “girling” is compelled, the term or, rather, its symbolic power, governs the formation of a corporeally enacted femininity that never fully approximates the norm. This is a “girl”, however, who is compelled to “cite” the norm in order to qualify and remain a viable subject. Femininity is thus not the product of a choice, but the forcible citation of a norm, one whose complex historicity is indissociable from relations of discipline, regulation, punishment. Indeed, there is no “one” who takes on a gender norm. On the contrary, this citation of the gender norm is necessary in order to qualify as a “one”, to become viable as a “one”, where subject formation is dependent on the prior operation of legitimating gender norms. (Butler, 1993/2011, s. 177)

Att upprepa normativitet är alltså nödvändigt för att kvalificera som någon; för att bli till ett igenkännbart subjekt i en position att verka utifrån krävs upprepningar av normativitet. Normer betecknar här igenkännbara framställningar som kräver att bli upprepade för att igenkännbar subjektivitet ska skapas. Annorlunda uttryckt, genom att ”rätt” kropp, dvs. en kropp av kvinnligt kön, upprepar rätt sorts framställningar, dvs. de som konventionellt signifierar femininitet, ges kroppen ”social definition” (Butler, 1997, s. 5), som kvinna. Kroppen tar alltså form, materialiseras som subjekt, först när den anropas i diskursen; kroppen blir “accessible on the occasion of an address, a call, an interpellation that does not ”discover” the body, but constitutes it

fundamentally” (Butler, 1997, s. 5). Ontologiskt finns kroppen före det att den interPELLERAS, men den görs igenkännbar genom att rätta sig efter normativitet som styr igenkännbarhet och på så sätt gör en person igenkännbar (Butler, 2009, s. iv).

Begreppet normativitet är dubbeltydigt (Butler, 2004, s. 206) och denna dubbeltydighet är viktig att understryka eftersom den är användbar i undersökandet av den funktion uppreparandet av det redan igenkännbara fyller i språkundervisningen. Dels syftar normativitet på det som binder människor samman, alltså gemensamma rättesnören, målsättningar och sådant som vanligtvis förutsätts och som ger vägledning (Butler, 2004, s. 206). Sådan normativitet är en oundviklig del av meningsskapande praktiker och de är en del av skapandet av det gemensamma. Dels refererar normativitet till en normaliseringsprocess där vissa normer utgör ett slags tvingande kriterier för igenkännbar och ”riktig” subjektivitet, exempelvis som ”man” eller ”kvinna” (Butler, 2004, s. 206), så som beskrivs ovan i exemplet med bebisens.

En praktik interPELLERAR, eller med ett annat ord, skapar, subjekt genom att dessa känns igen i diskursen. Det handlar alltså om lokala konstruktioner av begriplighet, giltiga i ett visst sammanhang och vid en viss tidpunkt. Igenkänning är det som skapar ett subjekt (Butler, 1993/2011, s. 171) vilket betyder att igenkänning blir villkoret för begriplig existens, villkoret för att kunna vara och verka i ett sammanhang på ett meningsfullt sätt. Subjektivitet förstås som grundläggande för att en person i ett sammanhang ska vara igenkännbar och begriplig. Den sociala definition som medföljer subjektiviteten upprätthålls, eller snarare återskapas, genom att betydelsebärande framställningar (delvis olika i olika sammanhang) upprepas om och om igen. Det är också här normativiteten blir tydlig, dvs. i sin effekt att skapa igenkänning. Butler (2006) menar att ”normer styr begriplighet” (s. 59) genom att vissa ”handlingar blir igenkännbara som sådana” (s. 59). Som exempel kan tas kindpussen som i vissa sammanhang känns igen som ett vardagligt sätt att hälsa men i andra sammanhang snarare känns igen som något ganska intimt. Beroende på rådande normer görs alltså samma handling begriplig på olika sätt.

Elevsjektivitet

Subjektivitet skapas alltså performativt genom språket. Utgångspunkten är att språket föregår subjektet och att subjektet därmed inte kan ses som något

förhandsvillkor för handling eller tanke (Butler, 2009, s. iii). Jag använder mig av detta sätt att se på subjektivitet när jag undersöker hur kroppar skapas som elevsubjekt i språkundervisningen. Jag ser alltså inte eleverna som något förhandsvillkor för undervisningen utan som effekter av språkklassrummet som diskurs. Genom de praktiker som sker i språkklassrummet, exempelvis undervisningen, skapas de närvarande kropparna som elevsubjekt. Elevsubjekten finns inte, hävdar jag, förrän de skapas som sådana genom praktiker i och runt undervisningen. För att skapas som igenkännbart elevsubjekt inom ramen för den lokala klassrums- och skoldiskursen krävs uppreparanden av det redan begripliga och förväntade för att fortsatt vara igenkännbar som elev. Annorlunda uttryck implicerar detta perspektiv på subjektsskapande att barn inte finns som elever innan de träder in i undervisningen eller i skolan och gör elevpositionen. Det krävs alltså en viss diskurs, ett visst sammanhang, i detta exempel skolan eller klassrummet, där vissa praktiker förväntas och känns igen som meningsfulla för vissa kroppar som på så sätt förlänas subjektivitet.

I det skede när ett barn i ett klassrum upprepar de praktiker som betecknar vad en elev gör och ”är” (vilket delvis regleras i kurs- och läroplan), exempelvis arbetar med skoluppgifter, försöker förstå och lära sig, tar instruktioner från läraren eller gör lagom mycket motstånd mot densamma, skapas de som elevsubjekt. Att som barn i ett klassrum ställa sig längst fram i rummet vid början av en lektion och gå igenom dagens lektionsupplägg och sedan göra en dragning av transitiva verb är ett exempel på hur rätt sorts kropp i rätt sammanhang upprepar ”fel” sorts praktiker. Att upprepa nyss nämnda praktiker i klassrummet är förbehållet den vuxne i klassrummet som på så sätt *gör* lärarpositionen och därigenom skapar lärarsubjektivitet. I klassrumsdiskursen skapas barn som begripliga och igenkännbara subjekt såsom elever, men för att detta ska kunna ske behöver de göra elevpositionen på ett etablerat och förväntat sätt genom att upprepa diskursivt redan begripliga praktiker eller upprepa, som Butler (1990/2007) uttrycker det: ”betydelsebärande akter som redan är socialt etablerade” (s. 219). På liknande sätt behöver den vuxne i ett klassrum upprepa de socialt etablerade, och i viss mån i lag reglerade, betydelsebärande praktiker som kan kopplas till lärarpositionen, för att på så sätt förlänas lärarsubjektivitet.

Etablerade redan igenkännbara framställningar behöver alltså upprepas för att skapa diskursivt begriplig subjektivitet. Genom att agera i enlighet med de förväntningar och krav som finns kring lärar- och elevpositionen skapas barn

och vuxna på detta sätt som igenkännbara elev- respektive lärarsubjekt i klassrummet. Upprepanden av framställningar med etablerad betydelse ”kopplar upp” den som upprepar mot tidigare framställningar och dess konnotationer och på så sätt skapas begriplig subjektivitet. Genom att ”rätt” kroppar upprepar ”rätt” framställningar skapas också en slags förväntad ordning, och när ”fel” kropp upprepar en viss typ av framställningar kan det på liknande sätt sägas uppstå en slags oordning. Som exempel kan tas en vuxens agerande inne i en skola. En vuxen som planlöst drar omkring inne i en skolas tomma korridorer under lektionstid misstänks troligen relativt snabbt vara malplacerad av en eller annan anledning. En planlöst kringirrande vuxen intar inte någon av skoldiskursens givna positioner såsom exempelvis lärarpositionen eller den som bibliotekarie eller lokalvårdare. Den framställning som denne vuxne upprepar i skolans korridor är inte den som förväntas av en vuxen inom ramen för skoldiskursen, dvs. den vuxne intar inte tydligt någon av diskursens förväntade vuxenpositioner. En lärare drar vanligtvis inte omkring planlöst i skolans korridorer, undantaget då under raster för att ”vakta”. En lokalvårdare drar inte heller omkring planlöst fast hen ofta befinner sig i korridorerna under lektionstid, men då är hen tydligt ute på städuppdrag med lämpligt verktyg till hands såsom exempelvis en mopp eller städvagn. Denne i skolkorridoren planlöst kringgående vuxne subjektiveras således vare sig som lärare eller elev genom sitt agerande, sitt upprepande av vissa framställningar, och kommer troligtvis att mötas med skepsis och misstänksamhet om beteendet inte får någon logisk förklaring inom rimlig tid. Beteendet att planlöst irra omkring i skolans korridorer för snarare tankarna till något som kan förväntas av en elev som bryter mot normerna om hur en elev bör vara. Barn i skoldiskursen kan ju bli begripliga som ”olydiga” elever, och det kringirrande beteendet kan alltså sägas vara förväntat från en eller annan av eleverna på en skola.

Exkluderad subjektivitet

Framställningar genererar alltså inte automatiskt ”samma” subjektivitet oberoende av vem det är som upprepar framställningen. Ett barn som planlöst irrar omkring i korridorerna under lektionstid är relativt enkelt begripligt som en viss ”sorts” elev inom ramen för skoldiskursen. På likande sätt får framställningar ofta olika diskursiva effekter i termer av subjektivitet beroende på vilket kön som tillskrivs den som upprepar framställningen. Att

exempelvis svänga med höfterna när en går är en framställning som när den upprepas ofta kopplar upp den som svänger mot olika etablerade förståelser beroende på vilket kön hen tillskrivs. En kropp könad som kvinna som svänger med höfterna kopplas genom uppreparandet av denna framställning ofta upp mot etablerade bilder av femininitet. Ett sådant uppreparande ligger i många kulturella kontexter inom ramarna för normativ femininitet och väcker således ofta inte någon uppmärksamhet. Genom uppreparandet av det normativt feminina skapas subjektivitet som kvinna. Höftsvängande kan alltså ses som en framställning som ligger inom ramarna för det som förväntas av kroppar könade som kvinnor. Genom uppreparandet av denna framställning med sina etablerade feminina konnotationer, kan dessa kroppar göra kvinnopositionen och på så sätt skapa ett begripligt och förväntat kvinnosubjektivitet. En kropp könad som man som svänger med höfterna när han går kopplas ofta inte lika enkelt upp mot vad som i många kulturella kontexter förväntas av en man, eftersom höftsvängande ofta inte ligger inom ramarna för normativ maskulinitet. Hans höftsvängande blir då istället en framställning som refererar normativ femininitet och på så sätt uppstår en diskrepans i den förväntade kopplingen mellan kön och genus, vilket ofta spiller över på förväntningarna även gällande sexualitet (se vidare Butlers heterosexuella matris, 1990/2007, s. 235). Att som manskönad kropp upprepa feminina framställningar, dvs. att uttrycka feminint genus, ”skevar” linjäriteten i den heterosexuella matrisen. Därmed skapas en feminin och/eller eventuellt en homosexuell position för denna kropp att subjektiveras genom, alldeles oavsett hur den höftsvängande mannen själv uppfattar sin sexualitet. Annorlunda uttryckt, en man förväntas inte svänga med höfterna och han kan därmed komma att ses som feminin, dvs. inte som en ”riktig man”.

Eftersom kön, genus och sexualitet materialiseras som igenkännbar subjektivitet genom uppreparande av normativitet uppstår i görandet av det igenkännbara en slags avgränsande linje gentemot det som faller utanför, dvs. de kroppar som ”misslyckas” med att materialisera normen (Butler, 1993/2011, s. xxiv). Enligt Butler (1993/2011) skapar dessa avgränsningar ett område av exkluderat och icke-legitimt genus och sexualitet, och dessa utgör en slags stödjande utsida till de kroppar som materialiserar normen och på så sätt kvalificerar som ”bodies that matter” (s. xxiv). Den höftsvängande mannen som beskrevs ovan kan därmed ses som en nödvändig utsida, ett nödvändigt bollplank, att skapa normkonform heterosexuell maskulinitet och subjektivitet gentemot. Denna utpekade utsida skapar med andra ord

gränserna för det som genom obemärkta upprepanden av framställningar med etablerad betydelse återskapar normativitet och genererar igenkännbarhet och subjektivitet. I talet om subjektivitet kan detta uttryckas som att subjektet skapas gentemot en abjekterad utsida ("abjected outside", Butler, 1993/2011, s. xiii), vilket innebär att igenkännbar subjektivitet skapas genom att förneka och skjuta undan annat, det olevbara. Detta "andra" skapas samtidigt som en slags fruktad identifikation, "a threatening spectre" (Butler, 1993/2011, s. xiii). Butler (1993/2011) skriver om detta som en slags exkluderande matris där det abjekta skapas som en utsida som är nödvändig för subjektens tillblivelse.

Således finns det också sätt att vara och agera i gränsmarkerna runt kön, genus och sexualitet som inte förstås eller känns igen eftersom de inte direkt kopplas upp mot det förväntade. På detta sätt knyter Butler (2009) samman subjektstillblivelse med genus- och sexualitetsnormer:

It seems to me that there are sexual and gender norms that in some ways condition what and who will be 'legible' and what and who will not. And we have to be able to take into account this differential allocation of recognizability.

It seems that we must do this in order to understand those forms of living gender, for instance, that are misrecognized or remain unrecognizable precisely because they exist at the limits of established norms for thinking embodiment and even personhood? (Butler, 2009, s. iii)

Igenkännbar subjektivitet ses på detta sätt som i olika utsträckning villkorad av normer om bland annat genus och sexualitet. Bortstötandet av "det andra" blir på så sätt en central del av subjektens tillblivelse, men också en del av det subjekten är. Analyserna i artiklarna riktas därför också mot att studera skapandet av subjektivitet i klassrummet utifrån vad som simultant skapas som osynligt och/eller utpekad som utsida, eller hotande, relativt det som på olika sätt känns igen i språkklassrummet. Detta, eftersom det icke-sagda, tystnad, också ses ha betydelse för hur sexualitet skapas (Cameron & Kulick, 2003, s. 12).

Sexualitet, kön och genus

I avhandlingsarbetet betecknar sexualitet dels allmänt sådant som har med begär att göra. Mer specifikt betecknar sexualitet dels "orientering", dvs. som en beskrivning av den riktning som det sexuella begäret tar i relation till könskategoriiserade kroppar, exempelvis heterosexuellt riktat begär. Sexualitet

som orientering kan också utgöra grund för identifikation och subjektsskapande. Uttryck som känns igenom som uttryck för begär kan alltså skapa subjektivitet. Dels betecknar sexualitet sexuell praktik. Slutligen betecknar sexualitet en maktordning som kan kopplas samman med hur rättigheter och privilegier villkoras, vilket kan diskuteras exempelvis i termer av diskriminering och trakasserier.

Min utgångspunkt är att kön (den kategori en kropp bedöms tillhöra utifrån någon form av biologisk könsbestämning), genus (identifikation och/eller uttryck kopplat till kön) och sexualitet, som kategorier och framställningar, skapas performativt. Kön, genus och sexualitet ses som skapade genom upprepanden i enlighet med den modell för meningsskapande som jag presenterade ovan. Jag studerar praktiker som skapar sexualitet vilket innebär att jag direkt och/eller indirekt också studerar skapande av genus och kön. Intersektionen mellan dessa kategorier, med sexualiteten i främsta rummet, är avhandlingens fokus. Sexualitetsidentifikation, kön, genus och begär hänger samman i och med deras sammanblandning i meningsskapande praktiker. De materialiseras genom att upprepa handlingar som konventionellt betecknar femininitet och maskulinitet (Cameron & Kulick, 2003, s. 150).

Som jag delvis redan beskrivit utgår min förståelse för relationen mellan kön, genus och sexualitet från vad Butler kallar ”den obligatoriska kopplingen” (Butler, 1990/2007, s. 55) mellan kön, genus och begär: den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/2007). Matrisen betecknar ”det raster av kulturell begriplighet varmed kroppar, genus och begär naturaliseras” (Butler, 1990/2007, s. 235). Hon beskriver hur kroppar materialiseras och känns igen genom föreställningen om en binär könsuppdelning där ett stabilt kön (ett av två möjliga) förväntas uttrycka ett stabilt genus som förväntas begära det andra könet (Butler, 1990/2007, s. 236). Genom upprepningar av framställningar av det redan igenkännbara återskapas den binära könsuppfattningen om linjära kön, alltså att två kön relativt enkelt låter sig delas in i två parallella och kompletterande spår av identifikationer, uttryck, förväntningar, etc., kopplat till genus, som begär varandra och som därmed också återskapar den förväntade heterosexualiteten. Jag vill här återkoppla till beskrivningen av normativitet och återigen understryka att dessa upprepningar inte kan ses som frivilliga, utan att ”performativiteten baserar sig på upprepning och handlar ofta om en förtryckande och smärtsam upprepning av genusnormer” (Rosenberg, 2015, s. 151).

Jag ser inte sexualitet och genus som synonyma med varandra (Rasmussen, 2006, s. 41) utan menar att sexualitet som maktordning går att särskilja analytiskt från genus och då går att studera utifrån sin sammanlänkning med andra maktordningar. I likhet med Butler (1998) och Rasmussen (2006) ser jag alltså en poäng med att sätta sexualitet, snarare än genus, i främsta rummet i analyserna, för att på så sätt kunna undersöka just sexualitetens del i skapandet av subjektiviteter i skolan. Särskilt viktigt tycker jag att detta särskiljande är i studiet av just skolan eftersom sexualitet ofta berörs i periferin i många av de studier som gjorts av genusaspekter av skolan (Rasmussen, 2006, s. 41). Sexualitet som orientering och maktordning i skolpraktiker har mer sällan stått i främsta rummet för studier. Jag ser också en queerteoretisk poäng med att analytiskt särskilja och studera just sexualitet för att på det sättet problematisera skapandet av kategorier som heterosexualitet och homosexualitet (se liknande i Butler, 1998, s. 284).

Intimitet, socialitet och sexualitet

Ambjörnsson (2004) visar hur viktig homosocialitet är för tjejer i gymnasieåldern i skapandet av femininitet, eftersom det gör dem attraktiva på den heterosexuella begärsmarknaden. Homosocialiteten som Ambjörnsson beskriver handlar bland annat om att vara fysiskt intim med varandra, att rå om varandra eller med andra ord, omsorg omsatt i praktik ofta genom beröring. Homosocialitet mellan män har beskrivits fungera som en gränssättare för manlighet ”genom att utesluta det som inte definieras som manligt” (Andreasson, 2003, s. 27). Den homosocialitet Andreasson (2003) beskriver ser dock inte likadan ut som Ambjörnssons (2004). Istället för att centreras kring omsorgsfullhet, som bland tjejerna i Ambjörnssons studie (2004), skapar männen i Andreassons studie intimitet genom att på ett hårt och ofta sexistiskt sätt prata om kvinnor. Det uppstår således ett ambivalent förhållande till intimitet som något som både eftersträvas men samtidigt hotar pga. att det anses feminint (Andreasson, 2003, s. 27). I den manliga homosocialitet männen i Andreassons studie skapar spelar också manlig homosexualitet en central roll som något som männen är tvungna att förhålla sig till genom att först konstruera som en stereotyp bild och sedan ta avstånd från (Andreasson, 2003, s. 37). I Ericsons (2011) studie om intimitet bland brandmän finns inte lika tydliga avståndstaganden från homosexualitet i homosociala sammanhang bland männen. Dock finner Ericson (2011, s. 162)

exempel på att erotik mellan män kan anspelas på ett skämtsamt sätt antagligen just för att heterosexualitet tas för given. Det verkar alltså som att praktiker av umgänge skapar femininitet och maskulinitet i spänningsfältet mellan socialitet och sexualitet, och intimitet fungerar ofta som en central särskiljare. I avhandlingen undersöks denna pendling mellan socialitets- och sexualitetsskapande praktiker i umgänget mellan personer i klassrummet. Detta diskuteras med hjälp av begreppet homosocialitet.

Hur kön, genus och sexualitet får betydelse genom intimitet är dock inte bara en fråga om hur intimitet skapas och hanteras i könshomogena grupper. Även i relationer mellan kvinnor och män återfinns meningsskapande gränsdragningar. En av dessa presenterar Kulick (2003/2006) som beskriver hur upprepningar av normativa föreställningar om inställningen till att ha sex skapar mening om sexualitet, femininitet och maskulinitet. Kulick (2003/2006) menar att kvinnor kulturellt förväntas säga nej till sex medan män istället förväntas alltid tacka ja till sex. Kvinnors nej till sex förvrids dock i olika praktiker till att betyda ”fortsätt” eller till och med ”ja” i en kultur som ständigt objektifierar och sexualiserar kvinnor (Kulick, 2003/2006, s. 287). Med hjälp av bland annat hur resonemangen sett ut i ett flertal våldtäktsrättegångar menar Kulick att ”nej” spelar en central roll i skapandet av heterosexuell subjektivitet och heterosexuell sexualitet. Ett slags ”cultural grammar” (Kulick, 2003/2006, s. 287) gör att nej-sägandet blir en del av det som skapar ett kvinnligt sexuellt subjekt, medan att inte säga nej blir en del av det som skapar manligt sexuellt subjekt. Detta sker, menar Kulick (2003/2006) eftersom:

...the subject position 'woman' is produced in part by the normatively exhorted utterance 'no' when encountering male desire for sex. This differs from the subject 'man', who, in contrast, is normatively exhorted to never say 'no' when confronted with female desire. Indeed, for a male to say 'no' to female desire for sex would threaten to signify him as a homosexual. (Kulick, 2003/2006, s. 287)

Att säga nej till sex skapar således en position som är diskursivt reserverad för kvinnor, medan att inte säga nej, dvs. att alltid vara redo att ha sex skapar en position som är diskursivt reserverad för män. Dessa diskursiva uppmaningar kommer till uttryck på olika sätt i samhället. Bland annat går de, menar Kulick (2003/2006) att spåra i domstolars förhållningssätt till kvinnor i våldtäktsfall där kvinnornas nej inte räknas som något nej i rättslig mening enligt logiken att hon nog ”egentligen” ville. Att säga nej interPELLERAR kvinnlig sexuell

subjektivitet och på så sätt blir ”nej” ett *möjliggörande* snarare än ett avslutande av en sexuell ”scen” (Kulick, 2003/2006, s. 288). Ett annat exempel Kulick (2003/2006) för fram handlar om hur män reagerat extremt våldsamt som reaktion på att en annan man gjort sexuella närmanden mot dem. Hans poäng är att detta övervåld kan ses som ett uttryck för själva närmandet i sig (Kulick, 2003/2006). I det ögonblick den uppvaktade mannen kategoriserar detta närmande som en invit med sexuella anspelningar, interPELLERAS han som ett sexuellt subjekt. Eftersom diskursen uppmanar män att alltid vilja ha sex, dvs. att inte säga nej, förpassas han i det ögonblick han refuserar den sexuella inviten, till en position i diskursen reserverad åt kvinnor, nämligen den som säger nej till sex, men egentligen menar ja. Att avböja blir inträdesbiljetten dels till att acceptera inviten som en sexuell invit och därmed bli interPELLERAD som ett sexuellt subjekt i en potentiellt homosexuell relation enligt logiken ”a refusal to acknowledge something is already a form of acknowledgement” (Kulick, 2003/2006, s. 290), och dels till att inta en feminin position i diskursen.

Detta perspektiv på den centrala roll som intimitet och könstillhörighet spelar i skapandet av socialitet och/eller sexualitet används i analyserna för att undersöka närvaro och frånvaro av hetero- och homosexualitet i språkklassrummet. I skapandet av gränser mellan heterosexualitet och homosexualitet blir olika könskodade kroppars förhållande till varandra i termer av intimitet samt normativ femininitet och maskulinitet centralt att studera.

Kapitel 3. Sexualitet och språkundervisning – tidigare forskning

Nedan presenteras avhandlingens forskningsmässiga sammanhang. Främst lyfts och diskuteras andra studier inom området språkundervisning och sexualitet. Kapitlet avslutas med en diskussion om relationen mellan studiens fokus, problematisering och tillvägagångssätt med utgångspunkt i presentationen av tidigare studier.

Eftersom området skola och sexualitet är brett, framförallt ifråga om de studieobjekt som satts i fokus, krävs inledningsvis en kort kommentar kring urvalet av de studier som jag tar upp. De studier som presenteras och diskuteras är valda utifrån de teoretiska perspektiv som används, de studieobjekt som fokuseras (och som delvis formats av de teoretiska perspektiven) och de resultat som kommer fram. Tillsammans presenterar de en bild av det skolsammanhang som klassrummen som observerats befinner sig i. Samtidigt utgör studierna ett bollplank för de analyser och diskussioner som presenteras i artiklarna och i slutdiskussionen. Den tidigare forskning som lyfts fram har bland annat spelat roll för den problematisering som presenteras i de olika artiklarna. Min ambition är alltså inte att ge en heltäckande redogörelse över all forskning om skola och sexualitet, framför allt eftersom en sådan redogörelse inte skulle fylla syftet att utgöra ett forskningssammanhang samt analytiskt och diskussionsmässigt bollplank. Härmed får studier om språkundervisning naturligtvis stor betydelse, men genomgången begränsas inte till enbart studier om språkundervisning och sexualitet eftersom en sådan begränsning skulle utesluta viktig kunskap om sexualitetskonstruktioner i skoldiskursen i övrigt. Språkundervisningen är en del av skolan och skolan är en del av samhället i övrigt.

Tematiskt har jag gjort två huvudindelningar i genomgången. Först går jag igenom studier som ur olika synvinklar undersöker skapande av sexualitet och heteronormativitet i skolan och där det huvudsakliga studieobjektet inte har varit språkundervisning. Därefter går jag igenom studier som undersöker sexualitet och normativitet i språkundervisningen, det vill säga studier som specifikt haft språkundervisning och sexualitet som sitt fokus.

Sexualitet och normativitet i skolan

Att skolans vardag är med och konstruerar normer om sexualitet är något som visats i ett antal studier under de senaste två decennierna såväl i Sverige som i de anglosaxiska länderna (se t.ex. Ullman & Ferfolja, 2015; Martinsson & Reimers, 2008/2014b; Pascoe, 2007/2012; Rasmussen, 2006; Ambjörnsson, 2004). Skolan som institution spelar en viktig roll i skapandet och reglerandet av sexualitet och genus genom att vara med och producera skillnader som är begripliga i den dominerande kulturen (Carlson & Meyer, 2014, s. 1). Genom att producera skillnader som enkelt kan förstås inom den dominerande kulturen, exempelvis i enlighet med logiken kring binära motsatspar såsom man-kvinna, hetero-homo, vit-svart där den ena inom varje enskilt motsatspar värderas högre och privilegieras medan den andra marginaliseras, är skolan som institution med och skapar genus och sexualitet såväl genom den dolda som genom den öppna läroplanen (Carlson & Meyer, 2014, s. 1).

Studier om skola och sexualitet har genom åren fokuserat på olika studieobjekt och ingångarna i ämnet har varierat. Malmqvist, Gustavson och Schmitt (2013) kallar forskningsområdet ”queer education research” (s. 6) och ger som exempel på tidigare studieobjekt bland annat studier om queera subjektiviteter i skolan, kritiska studier av normer i undervisningen, samt och homo- och transfobi i undervisningssammanhang. Många studier har också ramat in skolan som en otrygg plats för icke-heterosexuella elever medan andra har fokuserat sexualundervisningen i skolan (Malmqvist, et al., 2013). Många studier visar hur skolan utgår från att heterosexualitet är obligatorisk och hur detta skapar skolan som heteronormativ (se t.ex. Miller & Gilligan, 2014; Carlsson & Meyer, 2014; Pascoe, 2007/2012; Ferfolja 2007; Kehily, 2002). Malmqvist et al. (2013, s. 7) menar dock att forskning på området nu behöver fokusera mer på att analysera de processer som skapar subjektivitet inom heteronormativa och cis-normativa undervisningssammanhang.

I vilka skeden, eller på vilka platser, skapas då mening och normativitet om sexualitet i skolan? Kehily (2002, s. 57) menar att heterosexualitet har en strukturerande men osynlig närvaro i skolan. Detta sker genom kontroll och övervakning av kroppen och språket i såväl den formella som den informella läroplanen (Meyer, 2012, s. 12). Sexualitet skapas alltså såväl genom skolans formella praktiker som genom de mer informella sociala praktiker som sker utanför, men i anslutning till, den formella undervisningen. Sexualitet skapas med andra ord dels inom ramen för det formella uppdraget i undervisningen

och dels i andra sammanhang i och runt skolan där eleverna är en del av ett socialt sammanhang kopplat till skolan.

Att mening och förståelse om sexualitet och därmed också normer om sexualitet, givet Butlers (1993/2011) performativitetsbegrepp, skapas genom formell undervisning som inte direkt handlar om just sex eller sexualitet framstår inte alltid som självklart. Annorlunda uttryckt, att direkt tal eller undervisning om sex och sexualitet skapar mening och normativitet om sexualitet är relativt uppenbart, givet att tal om någonting alltid också implicerar ett visst sätt att tala om detta någonting. Att mening och normativitet om sexualitet också skapas när själva undervisningsinnehållet i klassrummet handlar om någonting helt annat framstår dock inte alltid som lika uppenbart. Ett exempel på detta ges av Kumashiro (2002) som skriver om hur många av hans lärarstudenter tänker på skolan som en förmedlare av neutral och objektiv kunskap. Dessa lärarstudenter ansåg inte att de, som lärare, skulle kunna vara delaktiga förtryckande praktiker eftersom de ju, som lärare, förmedlade neutral kunskap. Eftersom de ansåg att kunskapen som de förmedlade var neutral antog de att de därmed inte heller var delaktiga i konstruerandet av mening eller förståelse som på något sätt kunde kopplas till skapandet av makt eller maktobalans. Kumashiro (2002) menar att detta resonemang om kunskap och kunskapsförmedling inte håller. Resonemanget ignorerar dels att kunskap i sig och det sätt den förmedlas kan vara förtryckande och dels att lärarens sociala funktion kan ha förtryckande effekter.

Att mening, förståelse och normer kopplat till sexualitet skapas på olika platser och i olika sammanhang av skolan är något som kommit fram i en rad studier, varav några kommer att presenteras nedan. Genom undervisning och annan social skolpraktik (vilka naturligtvis inte går att direkt separera) skapas mening och normativitet om sexualitet och genus. I studier som främst fokuserat skolan som en social yta där ungdomar finns, där alltså inte själva undervisningen stått i centrum för studierna, återfinns resultat om skapande av sexualitet som är intressanta för denna avhandling eftersom de säger något om meningsskapandet och normativiteten dels i den vidare skoldiskurs som språkundervisningen befinner sig i (och är med och skapar), och dels i den bredare samhällsdiskurs som skolan befinner sig i (och är med och skapar). I ett svenskt sammanhang kan nämnas Jonsson (2007) som i sin avhandling beskriver hur heterosexualiteten verkar vara och samtidigt skapas som förväntad både som form för relation och framtida familjebildning i den

högstadieskola han undersöker. Jonsson (2007) beskriver hur såväl lärare som elever på olika sätt och i olika sammanhang ger uttryck för en självklar heterosexualitet. Det handlar om lärare som berättar för elever och kollegor om sin förlovning och sitt stundande bröllop, skolpersonal som ger elevkillar råd om att skaffa sig en bra utbildning eftersom de tydligen annars riskerar att inte kunna etablera relationer med tjejer i framtiden, om elevernas par-sammansättning (tjej/kille) när de har bal. Ett exempel som Jonsson (2007) lyfter fram är hämtat från just språkundervisning och handlar om hur eleverna under en lektion i engelska ger uttryck för heterosexuella "sexfantasier", vilket på ett skämtsamt sätt uppmuntras av läraren som själv bygger vidare på temat och således visar fram sitt egen heterosexuella begär som en självklarhet. Jonsson (2007) menar att heterosexualiteten, just eftersom den framstår som så självklar, blir ett sätt att "etablera vänskapliga relationer mellan vuxna och unga i skolan" (s. 145).

Att heterosexualitet skapas som en självklar utgångspunkt för socialitet i skolan visar även Ambjörnsson (2004). I sin studie om genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer visar hon att det bland tjejerna är viktigt att betraktas som "normativt feminina", vilket innebär en balansakt mellan heterosexualitet och homosocialitet. Ambjörnsson visar att vardagliga handlingar utformar innebörden i kategorier som exempelvis kön. Genom att upprepa vissa handlingar kommer tjejerna att uppfattas som just tjejer och sexualitet blir en viktig del av detta eftersom heterosexualiteten är en självklar utgångspunkt i skapandet av den normativa femininiteten. Även Holm (2008) hänvisar till hur heterosexualitet blir en del av de normerande bilder av "ideal femininitet respektive ideal maskulinitet" (s. 137) som niondeklassarna i hennes studie förhåller sig till i sin skolvardag. När eleverna umgås i könsblandade grupper finns "ett slags heterosexuellt spel dem emellan" (Holm, 2008, s. 201), vilket enligt Holm (2008) är något som bland eleverna signalerar såväl mognad som erfarenhet och attraktivitet. Detta underbygger heteronormen i dessa sammanhang (Holm, 2008, s. 201). Ytterligare studier visar att sexualitet och normer om heterosexualitet inte bara skapas bland äldre barn på högstadiet och gymnasiet utan även i grundskolans lägre åldrar och på förskolan. Bengtsson (2013), exempelvis, visar i sin studie att sexualitet är ett tema som kan genomsyra också grundskolans lägre åldrar, bland annat eftersom normer om heterosexualitet är en del i skapandet av tjejer som grupp och killar som grupp, genom att många lekar har heterosexualitet som genomgripande tema och genom att barnen kan bli retade om de umgås

mellan könskategorierna. Bengtsson menar att den förväntade heterosexualiteten samtidigt verkar sammanhållande och särhållande av könskategorierna (Bengtsson, 2013, s. 32). Även i förskolan har normer om heterosexuella romanser visat sig vara centrala (Hellman, 2010), bland annat genom att vissa praktiker lyfts fram och kategoriseras som typiskt pojkgiga eller flickaktiga.

Den svenska skoldiskurs som framträder genom ovan nämnda studier framstår som relativt genomsyrad av ett normativt binärt tänkande om kön och normativ heterosexualitet. Lyfter en blicken från den svenska kontexten framträder en liknande bild av skolan såsom genomsyrad av såväl sexualitetsskapande praktiker som normativ heterosexualitet. Epstein (1999, s. 31) beskriver exempelvis hur heterosexualitet normaliseras och naturaliseras i olika sammanhang i den femteklass hon studerar på en skola i Storbritannien. Ett av dessa sammanhang är skolgården där eleverna genom olika lekar gör heterosexualitet till något som framstår som normalt och naturligt. Epstein et al. (2003) menar att normativ heterosexualitet i engelska skolor huvudsakligen upprätthålls genom uppfattningen om barndomens oskuldsfullhet, men att detta är en missuppfattning och att barn i allra högsta grad är medvetna om och intresserade av frågor kring sexualitet. Sexualitet är snarare ett tema som genomsyrar klassrummen och skolgården (Epstein et al., 2003). Dalley och Campbell (2006) undersöker i en studie hur heteronormen reproduceras och utmanas i elevers interaktion på en högstadieskola i Kanada. De visar hur sexualitet och elevskapande i lärande- och undervisningspraktiker ömsesidigt skapar varandra. I studien framkommer bland annat att eleverna, främst killarna, skapar sin egen heterosexualitet (faktisk eller föreställd) som normal genom att referera till homosexualitet som onormal (Dalley & Campbell, 2006, s. 18).

Gay som skällsord

Pascoe (2007/2012) visar hur tonåringar, lärare och den institutionella logiken av "schooling" konstruerar ungdomsmaskulinitet genom "idioms of sexuality" (s. 4) i en high school i USA. En av slutsatserna i studien är att killarna, för att åstadkomma maskulina identiteter, återupprepat förkastar misslyckad maskulinitet (Pascoe, 2007/2012). Detta gör de dels genom att slänga homofoba epitet på varandra och dels genom att delta i heterosexistiska diskussioner om tjejers kroppar och sina egna sexuella (faktiska eller

påhittade) erfarenheter (Pascoe, 2007/2012). Även andra studier visar att *gay*, eller varianter av *gay*, används som en del av skolans vardagsvokabulär. Atkinsson (2002) menar att *gay* används både på ett ”meningslöst” sätt och för att förolämpa. Oavsett syftet med användningen blir konsekvensen ett förstärkande och reproducerande av marginaliseringen av icke-heterosexuella identiteter (Atkinsson, 2002). Det har också framkommit att användningen av *gay* verkar patologiserande och marginaliserar homosexualitet som ”den andra” i förhållande till den heterosexuella normen (Nixon, 2010). I lärares berättelser beskrivs hur ordet *gay* används tillsammans med ordet *lame* och hur dessa ord beskrivs gå hand i hand med varandra (Nixon, 2010). Detta bekräftas av Woodford, Howell, Silverschanz och Yu (2012) som menar att frasen *that's so gay* ofta används bland universitetsstudenter för att beskriva något som är dumt, konstigt eller oönskat. De menar att frasen har blivit så ”vanlig” i utbildningssammanhang att den kommit att betraktas som någon typ av tolererat bakgrundsoljud (Woodford et al., 2012, s. 429). Även Ferfolja (2007) visar att denna typ av name-calling är något som lärare ofta verkar ignorera, eller så tas det tag i på en disciplinär nivå där det ses som ett disciplinproblem i mängden och inte som något som specifikt har med sexualitet att göra. Detta förstärker, enligt Ferfolja (2007, s. 159) heteronormativiteten eftersom nedsättande språk om homosexuella tolereras genom tystnad från de som har den institutionella makten att fördöma det.

Sexualitet på schemat

Såväl nationella som internationella studier visar alltså hur skoldiskurser genomsyras av sexualitetsskapande praktiker och att heteronormativitet ofta blir en effekt av detta. Resultaten i studierna kan också ses som exempel på uttryck för en bredare (internationell) heteronormativ samhällslig diskurs som den svenska skolan är en del av (och samtidigt skapar). De praktiker som skapar mening och normativitet om kön, genus och sexualitet framträder som tydligt sammankopplade med varandra i skolkontexten.

Jag övergår nu till att presentera studier som fokuserar mer specifikt på undervisning. Det framkommer, bland annat i en utredning om skola och jämställdhet (SOU 2009:64, s. 174), att det inte finns många studier som undersöker exempelvis undervisningsformer, läromedel och undervisningsinnehåll ur perspektiv som tar genus och andra maktordningar i beaktande. En del studier har dock gjorts, såväl i relation till undervisning om sex som

om just språkundervisning. Inom ramen för en svensk och/eller nordisk kontext, återfinns studier om meningsskapande och normativitet om sexualitet i undervisning och/eller läromedel om sex och samlevnad och om reproduktion, bland annat inom ramen för ämnena i biologi, naturkunskap och livskunskap (se exempelvis Ah-King 2013; Bolander 2009; Røthing & Bang Svendsen, 2011; Bäckman 2003/2006; Larsson & Rosén 2006). Jag ser dessa studiers resultat som viktiga för avhandlingen dels för att de visar hur mening och normativitet om sexualitet skapas genom den bredare skol- och samhällsdiskurs som jag menar att de två observerade klasserna i avhandlingen behöver ses som en del av. Dels ser jag dessa studiers resultat som viktiga exempel på hur normativitet skapas som en del av meningsskapandet om sexualitet när undervisningsinnehållet är just sex och/eller sexualitet. Jag ser också studierna som viktiga eftersom de utgör några av få exempel på studier som explicit studerar sexualitet i relation till läromedel och/eller undervisning i Sverige/Norden.

I en studie av hur djurs sexuella beteende beskrivs och förklaras i några utvalda biologiböcker för gymnasiet kommer Ah-King (2013) fram till att läroböckerna oftast beskriver honors och hanars sexuella beteende som dikotoma och ömsesidigt uteslutande, vilket är en generalisering som enbart delvis stämmer överens med vetenskaplig konsensus på området (Ah-King, 2013, s. 68). Dessutom fokuserar alla beskrivningar av djurens sexuella beskrivningar på reproduktion, vilket enligt Ah-King medför att allt sexuellt beteende som inte är i reproducerande syfte framstår som onormalt. Att generalisera och reducera presentationen av djurs sexuella beteende till att enbart lyfta fram deras heterosexuella reproduktionsbeteende och dessutom i antropomorfskt stereotypifierande termer kan enligt Ah-King (2013, s. 72) leda till föreställningar om homosexualitet som onaturlig.

I en studie av samlevnadsundervisning inom ramen för undervisning företrädesvis i ämnet livskunskap visar Bäckman (2003/2006) att normen i sexualundervisningen blev heterosexualitet, trots en annan uttryckt önskan av läraren. I undervisningen visade det sig att homosexualitet i diskussionerna verkar förutsättas vara manlig homosexualitet, annars lades kvinnlig till som prefix (Bäckman, 2003/2006, s. 86). Homosexuell var alltså ofta lika med manlig homosexuell och den kvinnliga homosexualiteten försvann nästan i diskussionerna om manlig homosexualitet (Bäckman, 2003/2006, s. 92). Bäckman (2003/2006) menar att den lesbiska är ”så osynlig att hon inte tycks lämplig ens som stereotypiserad nidsbild” (s. 96). I samtal om homosexualitet

konstruerar eleverna ett heterosexuellt talande *vi* gentemot ett *dom* som avser homosexuella (Bäckman, 2003/2006, s. 82). Killarna i studien verkar rädda för att själva bli utpekade som bögar och ett avståndstagande från homosexualitet blir viktigt för dessa killar för att upprätthålla, eller skapa, heterosexuell manlighet (Bäckman, 2003/2006, s. 90). Bäckman (2003/2006) kommer fram till att ”*homosexuell* uppfattas som en förolämpning vilken i stort sett bara var möjlig att rikta mot killar” (s. 92, kursiv i original).

I en studie av hur olika läroböcker definierar sex beskrivs hur en vanlig definition är att sex är lika med penetrerande vaginalt samlag, vilket betyder att utgångspunkten för definitionen är heterosexualitet och dess sexpraktiker (Røthing & Bang Svendsen, 2011). Detta resulterar bland annat i en begränsad kunskap kring vad sex ”är” vilken exkluderar alla sexuella praktiker som inte är vaginalt penetrerande samlag från att definieras som ”sex” (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 93). En annan definition som görs i de läroböcker som studeras är ”*att ha sex med någon annan än sig själv*” (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 93, kursiv i original), vilket är en definition som inte tar utgångspunkt i det heterosexuella utan låter fler sexuella handlingar definieras som sex. Røthing och Bang Svendsen (2011) menar även att obligatorisk heterosexualitet kan sägas råda i skolan eftersom eleverna i olika situationer när sexualitet på något sätt berörs ofta förväntas, och ibland blir påtvingade, att agera och diskutera, utifrån en heterosexuell position.

Sexualitet i språkundervisningen

Jag övergår nu till att diskutera meningsskapande och normativitet om sexualitet i språkundervisning. Studierna som lyfts fram nedan fokuserar på språkundervisning relativt, i olika utsträckning, meningsskapande, normativitet och sexualitet.

Meningsskapande i språkundervisning

Att lära sig ett språk, eller att vidareutveckla befintliga kunskaper i ett språk, innebär möjligheter att erövra nya ord och begrepp att förstå världen med och att använda sig av för att kommunicera med på delvis nya sätt (se exempelvis Tornberg, 2000; Pavlenko, 2004). Tornberg (2000) skriver om meningsskapande i språkundervisningen och lyfter då fram ”språkets roll som en avgörande medskapare när det gäller människans syn på världen och på den egna identiteten” (s. 27). Med detta synsätt finns i språkundervisning en

inneboende möjlighet att ”göra demokratiska erfarenheter” (Tornberg, 2000, s. 15), något som enligt Tornberg (2000) tenderar att trängas undan eftersom ”kommunikation” (s. 21) i kursplanerna i moderna språk i Sverige främst kommit att handla om språkliga färdigheter i termer av bland annat lingvistisk kompetens såsom exempelvis formell säkerhet och strategisk kompetens.

Det verkar alltså finnas en spänning mellan det meningsskapande och det färdighetsorienterade i språkundervisningen (notera dock att Tornberg studerat just moderna språk). Med utgångspunkt i bland annat Tornbergs (2000) resonering blir det svårt att frikoppla verktyget för kommunikation, dvs. språket, från det kommunikationen handlar om och från det sammanhang kommunikationen sker i. Utbildning och språkundervisning kan inte ses som en neutral aktivitet (Janks, 2010, s. 22). Undervisning framstår istället som politisk till sin natur (MacNaughton, 2000). Ett exempel på hur språkundervisning skapar mening och inte är neutral aktivitet ges av Källström (2011) som undersöker berättelsers funktion i språkundervisning. Källström (2011) menar att vår förståelse av den subjektiva tillkomsten av berättelser behöver göras explicit i undervisningen runt texterna. Genom sådana explicitgöranden kan ”narrativa mönster” (Källström, 2011, s. 44) göras tydliga i språkundervisningen, vilket i sin tur möjliggör för eleverna att reflektera över hur föreställningar rekonstrueras. Att i språkundervisningen tala om att och hur texter kommit till, samt att de förstås på olika sätt beroende på exempelvis vem, var och hur de läses, vore ett sätt att öka förståelsen för hur mening skapas genom språkanvändning. Det finns alltså en potential i språkundervisningen att ifrågasätta och problematisera förgivettaganden och meningsskapande, eftersom språkinläringen i olika grad sker parallellt med ett kontextualiserande av språket och dess användning (Kumashiro, 2004). Kumashiro (2004) menar att en genom att i undervisningen ständigt ifrågasätta vilket ”sunt förnuft” det är som gör att en ser vissa saker som *normala* och andra som *exotiska* och *annorlunda* kan använda språkundervisningen till att ifrågasätta förgivettaganden.

Sexualitetsskapande i språkundervisning

Meningsskapande kring sexualitet och språk har i många fall studerats utifrån frågor om huruvida särskilda grupper har specifika lingvistiska beteenden, exempelvis lesbiska, bögar, kvinnor som grupp och män som grupp (Levon & Belin Mendes, 2015; Pavlenko, 2007; Cameron & Kulick, 2003). Studier med

sådant fokus kommer inte att diskuteras här. Istället lyfter jag fram studier som på olika sätt undersöker hur sexualitet skapas genom olika (mer eller mindre lingvistiskt) betonade praktiker i/genom språkundervisning. Alexander (2008) framhåller på följande vis hur språk, språkundervisning och sexualitet hänger ihop:

(...) *sexuality* - or the varied ways in which narratives of intimacy, pleasure, the body, gender, and identity become constructed and disseminated personally, socially, and politically—is itself a complex literacy event (...) (Alexander, 2008, s. 1, kursiv i original)

Om språkundervisning låter sig definieras som syftande till att läsa och uttrycka “the word and the world” (Freire & Macedo, 1987) kommer också skapande av sexualitet, givet Alexanders (2008) definition ovan, otvivelaktigt att ske inom ramen för denna undervisning. Praktiker i språkundervisningen skapar således med nödvändighet subjektivitet i relation till sexualitet. Det blir då tydligt att sexualitet, språklärande och språkkunnande är sammankopplade som viktiga komponenter i skapandet av varandra.

I den svenska kontexten finns mycket lite forskning som specifikt studerat språkundervisning och sexualitet, vilket kanske kan kopplas samman med att språkundervisning är ett område som inte studerats mycket i Sverige (Lindgren & Enever, 2015, s. 12). De studier om sexualitet och språkundervisning som jag diskuterar nedan är därför främst hämtade från anglosaxiska kontexter. Enligt Nelson (2006) handlar en av de viktigaste frågorna om hur sexuella identiteter pratas om eller tystas ned inom språkundervisningen. Samtidigt påpekar hon att detta är frågor som bara i några få fall har uppmärksammats och undersökts (Nelson, 2006). Det finns, enligt Nelson (2006), monosexualiserande tendenser som genomsyrar språkundervisningens litteratur. Nelson (2006) framhåller vidare att det i studiet av språkundervisning och sexualitet är centralt att se på sexuella identiteter som performativa akter, samt att lyfta fram att sexuella identiteter produceras och vaktas genom normaliserande praktiker som befäster ojämlika maktrelationer (Nelson, 2006, s. 3). Nelson menar vidare att det är viktigt att forskare presenterar elevkohorter som multisexuella på samma sätt som elevkohorter ofta presenteras som flerspråkiga och mångkulturella (Nelson, 2006, s. 4).

Elevsubjektivitet, positioner och deltagande

Ett av de områden där *genus* har framhållits som intressant att studera relativt språkinlärning och språkundervisning handlar, enligt Pavlenko (2004), om att interaktionen i sig är genusifierad. Interaktionsmönster kan härigenom framstå som fördelaktiga för vissa men inte för andra. Effekterna av dessa dominerande diskurser i klassrum kan skönjas i termer av exempelvis vem som har rätt att tala och definiera mening i relation till det som förblir osynligt (Pavlenko, 2004, s. 58). Jag menar att denna genusifiering även inkluderar sexualitet, givet dessa (genus och sexualitet) kategoriers sammankoppling i konstruerandet av varandra, och genusifieringen av interaktionen bör då också innefatta ett beaktande av ”sexualiseringen” av interaktionen och dess eventuella verkan på undervisningen och dess deltagare.

Att interaktion i språkundervisningen innebär ett görande av såväl genus som sexualitet framgår tydligt i en studie av Godley (2006) som visar hur det i situationer i språkundervisningen skapas föreställningar om genus, ofta i relation till föreställningar om heterosexualitet och homosexualitet. Uppvisandet av, eller med andra ord *görandet* av, heterosexualitet visar sig i Godleys studie av engelskundervisningen i en high school-klass vara ett utmärkande drag för de accepterade formerna av maskulinitet i den klass Godley (2006) studerade. I studien blir det tydligt att klassrumsbeteendet, alltså hur studenterna agerar och förhåller sig till olika undervisningsrelaterade praktiker, såsom exempelvis att tala inför hela klassen, är starkt förknippat med accepterade eller inte accepterade representationer av femininitet och maskulinitet. Ett av de främsta redskap som studenterna använder för att markera genusöverskridanden i studien är skratt (Godley, 2006). De som utmanar eller råkar trampa över de genusgränser som kontinuerligt konstrueras i klassrumspraktikerna blir, menar Godley (2006), ofta tillrättavisade och påmind om sina felsteg, främst genom skratt från de övriga eleverna i klassen. Det framkommer också att killarna ofta använder homosexualitet som en stigmatiserande stämpel (Godley, 2006, s. 22). Genom mer eller mindre nedsättande skämt och skratt stämplas de killar som i klassrummet inte lyckades nå de högre sociala positionerna eller som inte presterar tillräckligt bra. Att som kille inte prestera tillräckligt bra, och därmed inte nå de positioner som i denna klass skapas som maskulina genom exempelvis att ta mycket verbalt utrymme och genom att tala länge om olika diskussionsämnen, renderar nedsättande kommentarer om påstådd

homosexualitet från de övriga killarna i klassen (Godley, 2006). Genom studien visar Godley (2006) hur elevernas agerande genom språkundervisningspraktiker skapar normativitet om genus och sexualitet. Jag menar att detta kan beskrivas i termer av att elevsubjektivitet skapas genom de undervisningspraktiker Godley (2006) presenterar. Genom elevernas förhållningssätt till språkundervisningen och de praktiker denna innefattar skapas tydliga gränser för femininitet och maskulinitet, och genom dessa praktiker skapar eleverna sig såsom just elever. Jag menar att resultaten i Godleys (2006) studie kan beskrivas i termer av att homosexualitet och heterosexuallitet på olika sätt fungerar som etablerade framställningar att upprepa för att på så sätt *göra* elevpositionen och därigenom skapa elevsubjektivitet. De praktiker som skapar elevsubjektivitet skapar samtidigt normativa gränser för accepterad maskulinitet och delvis också femininitet.

Studier av icke-heterosexuellt identifierande studenters erfarenheter och ageranden har också visat på sammankopplingen mellan sexualitet och deltagande i språkundervisningspraktik. Ett talande exempel på hur deltagande i språkundervisningspraktik sammanfaller med och kan begränsas av sexualitet/upprepanden av framställningar av sexualitet, ges av Liddicoat (2009). I denna studie framkommer hur elever som inte identifierar sig som heterosexuella i språkundervisning upplever sig ha haft svårigheter att kommunicera på lika villkor med elever som identifierar sig som heterosexuella. Detta verkar ha fått negativ inverkan på bedömningen av dessa icke-heteroidentifierande elevers prestationer i språkklassrummet. I Liddicoats (2009) studie ges exempel på hur förgivettaganden och förväntningar om studenternas heterosexuallitet, dvs. heteronormativa förväntningar, verkar påverka icke-heterosexuella studenters möjlighet att utveckla sina muntliga färdigheter och grammatiska kunskaper. I muntliga övningar där syftet var att fokusera på olika aspekter av språkanvändningen blev icke-heterosexuella studenters referenser till sina pojk- och flickvänner ett hinder då de heteronormativa förväntningarna gjorde att lärarna inte förstod studenternas utsagor som beskrivningar av samkönade relationer utan istället trodde att det handlade om grammatisk felanvändning av exempelvis pronomen eller kasusböjningar (vilka styrs av genus i vissa språk). Liddicoats (2009) resultat bör också ses utifrån hur exemplen visar hur elevsubjektivitet skapas genom språkundervisningspraktiker och hur språkundervisning skapas genom sexualitet. Att göra elevpositionen på ett lyckat sätt, dvs. ett sätt som lyckas uppnå den lingvistiska nivå som eftersträvades i dessa situationer verkar inte

ha varit möjligt genom upprepanen av framställningar av homosexualitet. För att skapa lyckad elevsubjektivitet verkar det i de exemplifierade situationerna ha krävts att studenterna ifråga hade trätt in i en heteroposition, dvs. upprepat heterosexuella framställningar där de tillstått att deras partner var av motsatt kön, för att på så sätt skapa bilden av att prestera ”rätt” ur grammatisk synvinkel. Jag menar att studenternas framhårdande i att upprepa sina samkönade relationer i situationerna istället blev ett sätt att ofrivilligt göra lingvistiskt misslyckande elevsubjektivitet. Lärarens heteronormativa förväntningar på eleverna skapade alltså eleverna som heterosexuella och grammatiskt felande. Detta sätt att se på situationerna behöver belysas.

Liddicoats (2009) resultat är viktiga med avseende på elevsubjektivitet eftersom de synliggör hur till synes banala språkundervisningspraktiker kopplade till kön och sexualitet riskerar att villkora vissa barns möjligheter att framträda *som elever* i språkklassrummet. Att lyfta fram situationer utifrån hur de skapar elevsubjektivitet blir således ett sätt att synliggöra hur sexualitet, kön och genus fungerar som organiserande kategorier i språkundervisningen och hur språkundervisningen struktureras av dessa, med potentiellt mycket negativa konsekvenser för de som gör eller försöker göra elevpositioner utanför normativitetens ramar. Liddicoats (2009) exempel visar alltså hur vardagliga språkundervisningspraktiker av muntlig språkproduktion skapar normativ sexualitet och därigenom verkar villkora studenters möjligheter att uttrycka sig, deras möjligheter att *göra elev* och därmed kunna öva och få stöd i sin språkutveckling och slutligen även bedömningen av deras kunskaper och färdigheter. Att göra elev i situationerna som Liddicoat (2009) diskuterar genom att upprepa homosexuella framställningar uttryckta genom prat om sin partner av samma kön verkade helt gå på tvärs mot de förväntningar och förgivettaganden som fanns om elever i denna kontext. Den elevsubjektivitet som diskursivt skapas i klassrummen där lärarna framhårdar i att eleverna i fråga producerar grammatiskt inkorrekt språk är således en heterosexuell och samtidigt grammatiskt misslyckande elevsubjektivitet. Homosexualitet verkar alltså inte rendera elevsubjektivitet i dessa undervisningspraktiker, åtminstone inte uttryckt genom tal om samkönade relationer i interaktion med läraren.

Nelson (2010) ger ytterligare exempel på hur heteronormativa förväntningar i språkklassrummet kan begränsa en icke-heterosexuellt identifierande elevs möjligheter att uttrycka sig i klassrummet och därmed att vara delaktig i de lärandepraktiker som pågår i klassrummet. Nelson (2010) beskriver hur en gayidentifierande student uttrycker sig ha haft svårt att ge

röst åt sina tankar och erfarenheter i språkklassrummet, eftersom dessa gick emot de heteronormativa förväntningarna. Talet om homosexualitet tystades ned om det kom på tal, även när det gällde att studenten själv gav uttryck för exempelvis sin frustration över bristande rättigheter för homosexuella (Nelson, 2010, s. 459). Det finns ytterligare exempel på studier som visar hur sexualitet blir en del av språkundervisningspraktiker samt hur detta verkar begränsa icke-heterosexuella studenters känsla av möjligheter delta i olika språkundervisningspraktiker. Kappra och Vendrick (2006) visar i sin studie hur icke-heterosexuellt identifierande studenter i ESL-klassrum (English as a Second Language) hade en känsla av att behöva censurera sig själva avseende sin sexuella identitet. Moore (2016) finner att japanska icke-heterosexuellt identifierande studenter känner sig obehäva i situationer i engelsk-klassrummet när de pratar om vardagliga saker eftersom det ofta innebär att läraren ber studenterna att berätta exempelvis om vad de gjort under helgen. De intervjuade icke-heterosexuellt identifierande studenterna känner att de inte kan dela med sig av sina privata erfarenheter på samma sätt som de andra studenterna gör (Moore, 2016). Effekterna av detta blir att dessa studenter missar viktiga möjligheter till lärande i klassrummet och detta i sin tur har en negativ inverkan på deras motivation att fortsätta lära sig språket (Moore, 2016). Moore (2016) menar vidare att ”the heteronormative assumptions that routinely pervade ESL textbooks and classes can have a profoundly debilitating effect on many LGBT students in the classes, either silencing them or forcing them to feel the need to lie” (s. 99). Denna negativa effekt som Moore (2016) skriver om ligger i linje med de resultat som framkommit i samtliga studier diskuterade ovan (Liddicoat, 2009; Nelson, 2010; Kappra & Vendrick, 2006). Heterosexualitet som norm i dessa språkundervisningspraktiker verkar få en tydligt begränsande effekt på icke-heterosexuellt identifierande studenters villkor att delta i undervisningen.

Vad som kommer till uttryck och *hur* i språkundervisningens praktiker i termer av sexualitet spelar alltså roll för barns villkor att *göra* elevsubjektivitet i klassrummet. Ett exempel i svensk kontext på hur upprepanen av framställningar av heterosexualitet görs på ett till synes icke-uppmärksammat och självklart sätt ges av Ericsson (2015) som undersöker elevproducerade texter. I en studie av svenska elevtexter visar Ericsson (2015) att heterosexualitet utgör en ”självklar bakgrundsresurs” som eleverna i sina egenproducerade texter använder sig av på ett till synes oproblematiskt sätt. Medan användningen av heterosexualitet som resurs i skrivandet är relativt

vanligt förekommande finns i de undersökta texterna inte någon motsvarighet alls med referenser till icke-heterosexualitet (Ericsson, 2015).

Motivation

Hur och *vad* elever ska lära i språkundervisning verkar alltså sammanlänkat med sexualitet och detta har, visar flera studier, konsekvenser för motivation i lärandet. Språk och olika dialekter kan uppfattas såväl negativt som positivt utifrån lokala föreställningar om sexualitet, vilket verkar kunna påverka såväl deltagande i klassrumsaktiviteter som motivation. Ett exempel på detta ges av Pavlenko (2004) som beskriver hur vissa amerikanska män har uttryckt tveksamhet gällande att lära sig att prata franska, eftersom det låter ”syrupy and effeminate” (s. 60). Takahashis (2013) redogörelse för begärets (kärleken och lusten till australiensiska män) inverkan på Japanska kvinnors lust och begär att lära sig det engelska språket. Dessa studier är exempel på hur motivation, språklärande, sexualitet och subjektivitet är tätt sammankopplade. I dessa exempel blir kopplingen mellan språk, språklärande, meningsskapande om genus och sexualitet samt motivation tydlig.

Möjligheter till identifikation både i och utanför språkklassrummet har också visat sig kunna inverka på motivationen att lära sig ett nytt språk. Att identifiera sig som homosexuell och ha en vilja att ta sig in i ett land där möjligheterna att leva som homosexuella finns på ett annat sätt än i det egna hemlandet visar sig i Nelsons (2010) fallstudie vara en stark drivkraft att lära sig engelska. Dörnyei (2009) framhåller vikten av motivation för att språkstudenter ska kunna föreställa sig själva som talande av målspråket. Jag menar att detta också rimligtvis innebär att det, för att optimera möjligheterna för eleverna att kunna föreställa sig själva som talande av målspråket, krävs av språkundervisningen att den på något sätt skapar möjligheter till identifikation för eleverna. Det har visats i studier att läs- och skrivpraktiker kan såväl stödja som begränsa elevers möjligheter till sexualitetsidentifikation (Ashcraft, 2009; Alexander, 2008; Moje & MuQaribu, 2003). Identifikationsmöjligheterna för icke-heterosexuellt identifierande studenter i språkundervisning framstår också som begränsade (Paiz, 2015; Vetter, 2010; Blackburn, 2002). Vetter (2010) visar på betydelsen av identifikation för motivationen att delta i språkundervisning. I studien framkommer att den sexuella identiteten för en lesbisk student var en oupplöslig del av hennes identitet som läsare och skribent (Vetter, 2010). Vetter (2010) menar att denna student aktivt arbetar

med att konstruera sin identitet som lesbisk genom de sätt hon genomför olika läs- och skrivuppgifter i språkundervisningen. Blackburn (2002) visar på liknande sätt hur läs- och skrivpraktiker både i språkundervisning och i sammanhang frikopplade från skolan simultant kan konstruera (mening om) sexualitet och positionera skribenten och läsaren sexuellt. Blackburn (2002) framhåller vidare att läs- och skrivpraktiker kan fylla en viktig funktion för icke-heterosexuellt identifierande studenters möjligheter att göra motstånd mot rådande heteronormer. Begränsade möjligheter till identifikation kan dessutom, enligt Paiz (2015), påverka förmågan hos elever att se sig själva som framtida användare av målspråket.

Sammanfattande reflektioner

Utifrån det forskningsfält jag tagit del av framstår görandet och inflytandet av heterosexualitet i skola och klassrum generellt, samt i språkklassrummet specifikt, som problematiskt. Genom att också understryka sammanlänkningsen mellan möjligheten till identifikation och möjligheten att *bli till* som subjekt (Butler, 1993/2011) blir språkklassrumspraktiken central för villkoren i skapandet av elevsubjektivitet. Den existentiella dimensionen av lärande och lärandets innehåll framträder tydligt i studierna som presenteras. Studierna visar sammantaget på undervisningens inneboende diskursivitet, på diskursens makt att skapa kunskap, dvs. meningsfullhet, igenkänning, begriplighet och därmed även subjektivitet, och därmed framstår sexualitet som en obestridlig del av undervisningen.

Ovan redogjorda forskningsexempel inom området språkundervisning och sexualitet visar på kraften i språket och i undervisningspraktiker att skapa subjektivitet. Studierna visar på olika sätt att en behöver ha tillgång till språket för att *bli till* som subjekt i ett diskursivt sammanhang, dvs. ett språk som erbjuder begriplighet genom att etablerade framställningar upprepas. Studier inom området skola, språkundervisning och sexualitet pekar på att föreställningar, subjektivitet och normer kopplade till sexualitet konstrueras genom olika praktiker på olika platser i skolan. Heterosexualiteten skapas som norm i såväl undervisningsmaterial som i samtal i och runt undervisningen. Normativ femininitet och normativ maskulinitet, vilka kan ses som såväl effekter som producenter av vardagliga skolpraktiker, återskapas i många fall genom olika sexualitetsskapande praktiker. De framställningar som upprepas i läromedel och undervisning har betydelse för både identifikations-

möjligheterna i klassrummet och för kunskapen som skapas och värderas i sammanhanget. Frånvaro av vissa framställningar och närvaro av andra skapar möjligheter och begränsningar för görandet av elevsubjektivitet och olika sorters kunskaper och kunskapanden. Studier om språkundervisning visar på en kontinuerligt återskapad heteronorm vilken kommer till uttryck på olika sätt i de olika kontexter som studerats. Kopplingen mellan en rådande heteronorm och språkundervisningens villkorande av förutsättningar för elevers identifikationsmöjligheter och deltagande i undervisningen blir tydlig. Studierna pekar mot att lokala normativa föreställningar om femininitet och maskulinitet är en del av görandet av sexualitet och elevsubjektivitet, dvs. det sätt barnen *blir* elever i klassrummet.

Jag vill nu avslutningsvis rikta uppmärksamheten mot bristen på studier av just sexualitet i just *språk*undervisning. Det finns en uppsjö av studier om genus i skolan, men med genus som främsta fokus för analyserna berör dessa bara bitvis frågor om sexualitet (Rasmussen, 2006, s. 41). Studier i svenska sammanhang har, som jag visat ovan, pekat ut sexualitetsgörande i skolan, men primärfokus har främst varit genuskonstruktioner. Studier som sätter sexualitet som främsta fokus för analys av skola och utbildning är alltså mer sällsynta. Analyserna har ofta riktats mot informell interaktion frikopplat från undervisningens innehåll och form, alternativt specifikt riktats mot sexualundervisnings innehåll och genomförande. Detta innebär att många aspekter av språkundervisning och sexualitet i svensk skolkontext inte studerats. Jag menar vidare att mycket av det som undersökts gällande sexualitet och språkundervisning specifikt har studerat hbtq-identifierande personers erfarenheter. Det finns få studier som fokuserar heterosexuallitetskonstruerande praktiker i språkundervisningen och hetero-identifierande personers erfarenheter av *hetero*aspekter av skolgången. Vidare vill jag understryka att få studier om sexualitet, normer och språkundervisning har baserats på *observationer* från språkklassrumspraktik. Istället utgör retrospektiv intervjudata mycket av det som finns att tillgå i studier om konstruktioner av sexualitet i språkundervisning. Den sammantagna bilden av de studier om språkundervisning och konstruktioner av *sexualitet* som presenteras motiverar således såväl val av objekt att studera, dvs. skapandet av sexualitet och elevsubjektivitet i språkundervisningen, samt sättet att gå till väga för att producera empiri om detta (observationer av språkundervisning). Jag övergår nu till att presentera metodologi, genomförande och analysmetod.

Kapitel 4. Metodologi, genomförande och analys

Metodologi kan beskrivas som ”*regler, principer och procedurer* för produktion av kunskap” (Lykke, 2009, s. 160, kursiv i original) och det är vad detta kapitel behandlar. Jag beskriver därmed genomförandet av den observationsstudie som ligger till grund för avhandlingsstudien. Inledningsvis kommer jag att beskriva mina kunskapsteoretiska utgångspunkter, vilka jag till viss del redan berört eftersom de ligger implicit i de teoretiska perspektiv som presenterades i kapitel två. Jag övergår sedan till att ge en mer konkret beskrivning av hur observationsstudien genomfördes för att avslutningsvis redogöra för analyserna. Jag har valt att inte placera etiska aspekter under någon särskild rubrik utan diskuterar etik genomgående i kapitlets olika avsnitt. Jag ser kunskapsproduktion och forskningsetik som sammankopplade med varandra eftersom det finns tydliga etiska aspekter inblandade i synen på vad kunskap är och på hur kunskap produceras. Etiska aspekter har därför i många hänseenden varit centrala för studiens villkor och genomförande.

Att producera kunskap

Etik, forskningspraktik och kunskapsproduktion går inte att separera från varandra (Doucet & Mauthner, 2002/2008). Konkret innebär det att jag försöker vara tydlig med *att* och *hur* de teoretiska perspektiven arbetar i avhandlingens olika delar och genom den kedja av kunskapsproduktion som avhandlingen och dess färdigställande innebär. Latour (1987, s. 5) menar att innehåll och kontext i vetenskaplig kunskapsproduktion hör samman vilket föranlett mig att se, beskriva och visa på kedjan av kunskapsproduktion. Det finns en etisk dimension i detta förhållningssätt som handlar om att uppmärksamma förhållandet mellan makt och kunskap: vad kunskap är och kan vara. Där viss kunskap ses som objektiv och normaliseras *som* kunskap riskerar annan kunskap att bli exkluderad, vilket leder till formeranden av hegemoniska kunskapsdiskurser. Lykke (2009, s. 141) framhåller därför vikten av att kritiskt granska vetenskapen och den vetenskapliga kunskapsproduktionens skenbart solida fundament. Min förhoppning är att

avhandlingens begreppsapparat och redogörelse för empiri och resultat ligger i linje med detta.

Att tydligt visa på de sätt som den vetenskapliga kunskapen har producerats, att framhålla dess *situering* (Haraway, 1988), synliggör kunskapens producerade karaktär. Detta kan ses som ett sätt att aktivt göra upp med reproducerandet av det Haraway (1991/2008) kallar ”gudatricket” (s. 240), dvs. föreställningen om att det skulle gå att observera verkligheten utan att som forskarsubjekt själv ha någon framskriven position. Genom att skriva fram kunskapsproduktionen och forskarsubjektet placeras den vetenskapliga produkten någonstans, den ges en slags rumslig placering (Haraway, 1991/2008). Genom att positionera, eller ”situera” (Haraway, 1988, s. 581), kunskapen ges också möjlighet att kritiskt granska den utifrån sina premisser istället för att genom ”gudatricket” (Haraway, 1991/2008, s. 240) antyda att kunskapen framträder lite som en skänk från ovan. Förhoppningen är att jag genom detta forskningsetiska förhållningssätt producerar en typ av kunskap som inte lika enkelt låter sig reduceras till ett reproducerande av någon typ av förtryckande ”master narrative” (Loomba, 2005/2008, s. 26). En observation görs till exempel alltid av någon och anteckningar skrivs ned av någon. En kamera riktas av någon åt något håll och den stängs av och sätts på av någon. En intervju genomförs genom att någon ställer frågor och ett experiment har konstruerats av någon. De frågor som ställs till det producerade materialet, empirin, har formulerats av någon med hjälp av en eller annan teori som i sin tur kan kopplas upp mot ytterligare personer, osv.

Det är alltså etiskt viktigt att lyfta fram att kunskap görs. Att framhålla kunskapens producerade karaktär ska dock inte förväxlas med en relativistisk ståndpunkt. Snarare menar jag att kunskap som situeras ger större möjlighet till kritisk granskning och till att nå närmre till förståelser av det material som producerats. För att tala med Latour (2004) handlar frågan om kritisk teori inte om att bestrida ”empiricism” (s. 231) utan om att förnya den. Med en tydligt framskriven utgångspunkt i att ”there are theoretical operations at work in every empirical description” (Butler, 2012, s. 143), menar jag att tydliggörandet av detta faktiskt bidrar till att vi kan komma närmre empirin, eftersom teoretiska begrepp redan alltid är i rullning såväl i den observerade praktiken som i den observerande forskarpraktiken. Genom att blottlägga detta är min avsikt att försöka tydligt situera den kunskap som skapas i avhandlingen och att dess validitet därmed också görs starkare samt blir enklare att bedöma. Genom att diskutera *att* och *hur* de teoretiska begreppen

varit en del av problemformuleringen och frågeställandet är min förhoppning att det framstår klart vilka begrepp jag menar är i rullning och att det därmed även blir enklare att granska det material som producerats och de analyser som görs.

Forskarsubjektet

Ovanstående inbegriper att det blir viktigt att synliggöra forskarsubjektet, nämligen att det är jag som skrivit den här avhandlingen. Mina erfarenheter som utbildad och tidigare verksam lärare i engelska på högstadiet är en del av det som utgör forskarsubjektet, så även mina erfarenheter av att vara exempelvis förälder och mina erfarenheter av att bli identifierad som heterosexuell, vit, svensk och kvinna. Min utgångspunkt, förankrad i min syn på hur mening skapas performativt, är dock att detta inte stöpt mig i en för alltid fast och solid forskarform. Erfarenheter av olika slag behöver inte nödvändigtvis producera en gemensam likartad erfarenhetsbas delad av alla som erfarit liknande praktiker, relationer, osv. Min utgångspunkt i synen på mig som forskarsubjekt är också förankrad i min syn på hur normativitet återskapas, vilket kan förknippas med några svårigheter och problem, inte minst i undersökandet av sådant som ”tas för givet”. Jag vill därför lyfta fram några problem som är behäftade med att försöka undersöka normativitet.

Åtminstone två risker framträder som relativt problematiska. Dels handlar det om att jag en del av den normativitet jag undersöker. Som jag visade i kapitlet om tidigare forskning placerar jag in skolorna jag undersökt i en heteronormativ skoldiskurs vilken också är en del av en mer övergripande heteronormativ samhällsdiskurs. Dessa diskurser är jag en del av, dels som samhällsmedborgare, och dels som tidigare verksam grundskolelärare. Risken att jag i mitt undersökande själv tar saker för givna är därför överhängande. De framställningar med etablerade betydelser som används för att återskapa mening och som samtidigt återskapar normativitet är i olika utsträckning även framställningar som jag använder mig av för att skapa mening och förståelse för den praktik jag studerar. Detta riskerar att göra mig delvis blind för det jag har satt för mig att studera.

Den andra överhängande risken följer direkt på den första, nämligen att jag genom min användning av framställningarna med etablerade betydelser som skapar lyckade upprepningar, också själv upprepar dessa och på så sätt återskapar normativitet när jag analyserar och representerar i de texter jag

skriver. Att blint återskapa såväl den normativitet jag själv vill undersöka som annan normativitet genom min hantering av språket och dess kategoriseringar är alltså överhängande. UpprepanDET av det redan betydelsebärande är en del av det mänskliga meningsskapandet och därmed även upprepanDET av normativitet. Detta är dock inte skäl nog att inte undersöka hur meningsskapande sker och vilka konsekvenser det får. Jag har således försökt att på olika sätt arbeta med mina egna förgivettaGanden och de förgivettaGanden som görs genom mina teoretiska begrepp. Framför allt har jag kontinuerligt försökt uppmärksamma mig själv på mitt eget meningsskapande som en praktik. Här har de teoretiska begreppen varit till hjälp. Eftersom förgivettaGanden och återskapandet av det redan etablerade är en del av meningsskapandet, görs i avhandlingen således av nöD tvunget en rad förgivettaGanden av vilka somliga säkerligen har flugit under min normmedvetandegörande radar. Härmed överlämnas också stafettPinnen åt den kritiska läsaren att undersöka vilka etablerade betydelser som upprepas i avhandlingen samt vilken eventuell normativitet detta återskapar.

Genomförande

Det material som ligger till grund för exemplen i artiklarna har producerats genom en klassrumsstudie där fyra språkklassrum har observerats. De fyra språkklassrummen bestod av fyra olika undervisningssammanhang med två olika elevgrupper, som gick på två olika skolor, i årskurs 8. De två elevgrupperna studerades dels under lektioner i svenska och dels i engelska. De hade olika lärare i svenska och engelska och således är det fyra olika lärare som studerats. Jag kommer inledningsvis att beskriva varför denna metod valdes, för att sedan övergå till att presentera materialet och olika aspekter av hur observationerna genomfördes och resonemang kring de val som behövde göras i olika skeden. Slutligen beskriver jag hur analyserna genomförts.

Klassrumsobservationer som metod för empiriproduktion

Studiens övergripande intresse för sexualitetsskapande praktiker i högstadiets språkundervisning och dess specifika intresse för heteronormativitet, sexualitet och elevsubjektivitet har studerats med hjälp av klassrumsobservationer. Jag har valt att använda observationer av språkundervisningspraktik, dokumenterade genom fältanteckningar samt insamlande av det

undervisningsmaterial som användes vid de olika undervisningstillfällena, som metod, för att genom det djup som kan nås i mikroexemplen kunna undersöka sexualitetsskapande i språkundervisningen och för att inte talet *om* praktikerna ska stå i centrum utan istället *görandet* i praktikerna. Jag valde således en metod med utgångspunkt i mitt forskningsintresse som möjliggjorde att jag kunde observera undervisnings-praktik och därigenom hitta exempel på hur sexualitetsskapande i denna praktik kunde gå till. Jag behövde en metod där jag kunde träda in i undervisningssituationer för att på nära håll observera praktiker av meningsskapande. Metodvalet kan således sägas ha varit problemdrivet (Flyvbjerg, 2004). Ett alternativ till observationer som också kunde ha gett djup är intervjuer. Detta valdes bort eftersom jag inte var intresserad av den typ av retrospektivt material som intervjuer ger. Mitt intresse var att få reda på mer om hur sexualitetsskapande sker i praktiken, och detta intresse grundar sig delvis på det tidigare nämnda underskottet av studier som undersöker just språkundervisningspraktik (i allmänhet) och sexualitet (i synnerhet) genom observationer. Konkreta kontextbaserade exempel (Flyvbjerg, 2004) sågs därför som ett sätt att närma sig förståelse och att lära sig mer om språkundervisningspraktik och sexualitet. Tillvägagångssättet har delvis inspirerats av tidigare skol- och klassrumsetnografier (se exempelvis Walkerdine, 1990; Epstein & Johnsson, 1998; Jonsson, 2007). Nämnas särskilt inom språkundervisningsområdet kan exempelvis Godley (2006), Blackburn (2002) och Vetter (2010) och deras användning av observationer i undersökandet av språkundervisningspraktik och dess relation till skapande av sexualitet.

Jämte de problemdrivna anledningar som anges ovan, samt etiska ställningstaganden vilka diskuteras mer ingående nedan, finns också metodologiska skäl till mitt val att använda mig av observationer och fältanteckningar. Ett av skälen är att fältanteckningar samtidigt producerar såväl empiri som analys (DeWalt & DeWalt, 2011, s. 159). Ytterligare ett skäl är att skrivandet av detaljerande fältanteckningar hjälper den som observerar att skärpa blicken och vara en uppmärksam observatör (DeWalt & DeWalt, 2011). För mig innebar detta att uppmärksamma, identifiera och dokumentera praktiker av upprepanden, igenkännanden och utpekanden i undervisningsögonblicket, eftersom det inte fanns något annat att förlita sig på i efterhand. Metoden vässade så att säga den observerande och analyserande blicken på plats i undervisningen, vilket förstärkte sammankopplingen mellan observation och analys. Att observera och föra

fältanteckningar innebär också att det av naturliga skäl blir svårare att vänta länge med att renskriva anteckningarna. Renskriver en inte med en gång är det lätt att glömma (Beach, 1995, s. 77) och eftersom skrivande, empiriproduktion och analys ses som sammankopplade processer blir renskrivandet, med situationerna i färskt minne, viktiga delar av analyserna. Renskrivandet och de simultana analyserna är alltså viktiga i styrandet av blicken i de fortsatta observationerna och således också för de fortsatta analyserna. Jag återkommer till detta i avsnittet om studieobjektet och den riktade blicken nedan. Ytterligare ett skäl till valet av observationer med fältanteckningar är att jag ser det som en risk att mitt kunskapsanspråk skulle grumlans som följd av det skimmer av ”rå-data” som kan följa av transkriberat video/inspelat material. Sett ur det perspektivet hade videoinspelningar kanske snarare varit problematiska i termer av att den metoden kunnat förstärka särhållandet mellan forskaren som observatör och ”insamlare” av ”data”. Istället har jag, som jag diskuterade inledningsvis i kapitlet om att producera kunskap, försökt att framhålla forskarsubjektet som producent av empiri i form av det material som skapats av fältanteckningarna och undervisningsmaterialet.

Två klasser på olika skolor

Jag genomförde under cirka fyra månader (mars-juni 2012) klassrumsobservationer i två grupper av elever i årskurs 8 under lektioner i engelska och svenska. De båda elevgrupperna gick i olika kommunala skolor belägna i olika delar av en större stad i Sverige. Den ena gruppen bestod av 12 elever som under denna termin slagits samman för att bland annat ha lektioner i svenska och engelska tillsammans. Denna grupp hade en lärare i svenska och en annan lärare i engelska. Denna elevgrupp, liksom andra elevgrupper på skolan, läste inte alla ämnen tillsammans i denna grupp-konstellation. De hade inte heller varit en sammanhållen grupp i denna konstellation under årskurs 7. Skolan, en kommunal f-9-skola med ca 700 elever, ligger i en del av staden som präglas av såväl hyresrätter som bostadsrätter och radhus, med inslag av en del friliggande villor. Sammansättningen av elever på skolan och i den deltagande gruppen kan sägas vara mångkulturell. En del av eleverna hade svensk bakgrund och en del hade utländsk bakgrund.

Den andra gruppen bestod av 26 elever vilka varit i ungefär samma konstellation under årskurs 7. Denna grupp läste de flesta av sina ämnen

tillsammans i just denna gruppkonstellation. Klassen hade en lärare i svenska och en annan i engelska. Skolan är en kommunal 6-9-skola med ca 500 elever och den ligger i en del av staden som präglas främst av friliggande villor och friköpta radhus. Sammansättningen av elever på skolan och i den deltagande klassen kan sägas vara monokulturell, där de allra flesta av eleverna på skolan och i den deltagande klassen hade svensk bakgrund.

Sammanlagt observerade jag 31 lektioner där 15 lektioner var i engelska, 15 i svenska och ytterligare ett lektionspass var del av en temadag som handlade om likabehandling. Mer specifikt genomförde jag 18 klassrumsobservationer på den monokulturella skolan och 13 på den mer mångkulturella. Lektionerna varierade i längd; den kortaste lektionen var 50 minuter medan den längsta var en timme och 25 minuter lång.

Under de observerade lektionerna samlade jag även in det undervisningsmaterial som användes i den mån det var möjligt. Textmässigt handlade det om de kapitel som behandlades i läroböckerna som användes (Wings 8 Textbook och Wings 8 Workbook, böcker som jag inhandlade för egen räkning så att jag kunde ha dem med under lektionerna) och andra texter som eleverna tog del av eller arbetade med såsom exempelvis dikter, noveller, lärarkonstruerade instruktioner och arbetshäften om t ex. upplysningen, romantiken och realismen. Dessa texter fick jag oftast en kopia av under lektionerna när lärarna delade ut materialet till eleverna. Undervisningsmaterialet under de observerade lektionerna bestod även av såväl spelfilmer ("Dear John", "This is England", "Bedtime stories") som mer dokumentära filmer (UR-producerade filmerna: "Hej litteraturen! Realismen", "Hej Litteraturen! Romantiken" och "Hej Litteraturen! Upplysningen") och ett You Tube-klipp med barnboksförfattaren Märten Melin. Filmerna har jag inte "samlat in", men däremot tittat igenom i efterhand (dels via UR:s hemsida, och dels genom sedvanlig filmuthyrning) i olika utsträckning i den mån sekvenser från uppspelningen av dem varit föremål för analys.

Urval och avgränsningar

Eftersom utgångspunkten med observationerna var explorativt och teoretiskt förankrat, låg fokus i valet av deltagande skolor inte på att få tillträde till en skola med någon särskild sammansättning elever eller med någon särskild pedagogisk inriktning. Istället var jag intresserad av lokala exempel på praktiker av *görandet*, det Youdell, (2006, s. 56) kallar "discourse in action", av

sexualitet i språkundervisningspraktiker. Givet avhandlingens syfte och frågor hade observationerna mycket väl kunnat utföras på enbart en skola. Jag såg det dock som väsentligt enklare att anonymisera materialet om jag istället observerade två klasser på olika skolor, och givet att anonymisering framstod som ytterst viktigt (jag går strax närmre in på varför) valde jag att observera två klasser som gick på olika skolor. På så sätt kunde jag öka möjligheterna att anonymisera så långt som möjligt i framskrivandet av resultaten. Jag såg också att jag med detta upplägg kunde erbjuda en trygghet framför allt för de involverade lärarna att just deras lärarpraktik inte skulle kunna identifieras lika enkelt. Jag ville därför hitta två skolor som var belägna relativt långt från varandra så att inte heller de observerade lärarna allt för enkelt skulle kunna få reda på vilka de andra deltagarna var. Valet föll således på de två aktuella skolorna eftersom de var belägna geografiskt sett relativt långt från varandra (i olika delar av samma stad) och eftersom jag kunde få tillgång till dem genom en kontakt i form av en bekant som i viss utsträckning arbetade på de båda skolorna och som enkelt kunde förmedla min förfrågan vidare till skolornas rektorer. Rektorererna samtalade därefter med de pedagoger de trodde kunde vara intresserade. Dessa pedagoger valde sedan själva ut de klasser de kände sig bekväma med att delta i studien tillsammans med. Jag kände alltså inte på förhand någon av de dåvarande pedagogerna på skolorna och min kontakt på skolorna var inte verksam pedagog i de arbetslag som de observerade pedagogerna ingick. Att observationerna genomförts på två olika skolor har inneburit att de lokala konstruktionerna av sexualitet bitvis skilt sig åt, givet att det var olika individer och skolor som observerades, men konstruktionerna av sexualitet har i många fall liknat varandra. Syftet har inte varit att jämföra utan att studera konkreta exempel på detta görande av sexualitet.

Som jag visar i presentationen av tidigare forskning har sexualitet ofta fått stå tillbaka till förmån för genus i skol- och klassrumsstudier (Rasmussen, 2006, s. 41). Det finns alltså en viktig poäng med att i studien fokusera på just sexualitet och dess relevans i sammanhanget språkundervisning, och därmed att frågor om homosexualitet och specifikt lesbiskhet kan hållas vid liv (se liknande i Butler, 1998, s. 284). I fråga om den svenska språkundervisningskontexten och forskningen om densamma kanske det till och med går att hävda att fokus på sexualitet skulle kunna *väcka* frågor om homosexualitet och lesbiskhet till liv. Med det sagt menar jag inte att andra maktordningar oviktiga utan snarare att det är där denna studie lägger sitt fokus. Andra studier som fokuserar på delvis andra intersektioner kan

förhoppningsvis generera flera exempel på sexualitetskonstruktioner, vilket vore en tillgång i skapandet av förståelse kring hur mening om sexualitet skapas i lokala klassrumsdiskurser.

Att just språkundervisning på *högstadiet* valdes ut beror mycket på att jag själv arbetat som engelsklärare på högstadiet och att det var där, i min egen undervisningspraktik, som de initiala frågeställningarna till avhandlingen väcktes. Det var i min egen undervisningspraktik som jag började fundera över normativitetens och sexualitetsskapandets plats i språkundervisningen. Valet av högstadiet har också att göra med att eleverna under högstadieåren kommer in i tonåren och att frågor som rör känslor och identitet ofta görs aktuella i denna ålder, vilket återspeglas inte minst i läromedlen som används och i formuleringar i kursplanerna. Under årskurs 8 är eleverna mitt i sin högstadietid. De arbetar inte lika riktat mot nationella proven, vilket kan vara fallet i årskurs nio, och de är inte heller nya på högstadiet och trevar och prövar sig fram i högstadieundervisningens praktik i lika hög grad som i årskurs 7.

De etiska aspekterna har spelat en avgörande roll för urvalet, vilket förtjänar en fördjupning. Försöken att maximera möjligheterna att anonymisera deltagarna har i hög grad påverkat valen av klassrum att studera. Min inställning var från början att jag så långt som möjligt ville vara säker på att jag gjort allt för att garantera deltagarna anonymitet. Dessa etiska överväganden resulterade i valet att genomföra observationerna i två olika klasser lokaliserade på två olika skolor. I framskrivningen av resultaten i artiklarna har jag på så vis kunnat anonymisera de båda klasserna genom att kontinuerligt presentera dem som en klass (se liknande i Sikes, 2010). Givet mina farhågor och förväntningar om att jag skulle få observera situationer som skulle kunna anses som exempel på kränkningar eller liknande satte jag tidigt upp dessa krav om att de enskilda deltagande skolorna och individerna skulle vara möjliga att dölja i varandra, för att på så sätt minska risken att såväl de själva som andra skulle kunna känna igen enskilda individer i studien. Jag har inspirerats av Sikes (2010) som skriver om hur det går att använda sig av ”composite characters” (s. 152), vilket är ett sätt att säkerställa anonymiteten för deltagarna. Denna metod har, enligt Sikes (2010), använts exempelvis i en studie om homosexuella idrottslärare för att forskningsrapporten i sig inte skulle riskera att blottlägga informanternas sexuella orienteringar. I de olika artiklarna presenteras informanterna så långt som presentationen tillåter utan namn och istället med referens till deras funktion i klassrummet, dvs. som elev

eller som läraren, och i det fall det ansetts som relevant för analysen har även informanternas tolkade könstillhörighet angetts. I återgivelser av tal där elever eller lärare använder sig av namn i sina utsagor används pseudonymer. På detta sätt är det inte heller möjligt att följa vissa elever eller lärare i de olika artiklarna.

Information om studien och tillträde

Den inledande fasen med arbetet kring studien och skrivandet av de informationsbrev som skulle ges till informanterna präglades av etiska ställningstaganden. Initialt, i den övergripande planeringen av forskningsdesignen, spelade överväganden kring relationen mellan individskyddskravet och forskningskravet (Vetenskapsrådet, 2017) en central roll. Det handlade för mig om att försöka lokalisera etiska svårigheter i min tänkta studie ifråga om huruvida de individer som skulle delta i studien potentiellt skulle kunna ta skada av sitt deltagande. Detta behövde vägas mot forskningskravet, alltså att för samhällsnyttans och egennyttans skull genomföra studien. I formuleringsskedet av studiens design framstod informationskravet som delvis problematiskt för mig. Först och främst handlade det om svårigheten, för att inte säga omöjligheten, med att i en observationsstudie på förhand helt kunna specificera vad det var som skulle studeras. Jag visste inledningsvis att jag var intresserad av sexualitet, och därmed även genus, men på vilket sätt avhandlingen skulle komma att fokusera på detta var helt avhängigt de observationer jag skulle komma att göra. Att på förhand specificera exakt hur sexualitet och genus skulle komma att stå i fokus var således en omöjlighet, vilket betydde att informationskravet på sätt och vis blev svårt att uppfylla. Med andra ord går det inte i en observationsstudie som denna att helt informera deltagarna på förhand om vad studien kommer att handla om, helt enkelt på grund av att observationerna och analyserna är sammankopplade med varandra och påverkar det kontinuerliga observerandet, vilket jag redan varit inne på. Informationsbrevens finns bifogade i avhandlingen.

Mina reflektioner och svårigheter i relation till den information som skulle förmedlas handlade för min del också om användning av ordet ”sexualitet”. Som jag beskriver i kapitlet om teoretiska perspektiv och begrepp menar jag att görandet av sexualitet också i många fall är görande av genus och kön (se beskrivningen om den heterosexuella matrisen), där det ena svårligen låter sig

göras eller diskuteras utan det andra. Dock framhåller jag samtidigt vikten av att analytiskt ibland särskilja dessa kategorier från varandra för att möjliggöra ett särskilt fokus på hur *sexualitets*skapande praktiker (se liknande i Rasmussen, 2006, s. 41). En av de största riskerna jag såg med studien handlade om huruvida min användning av ordet ”sexualitet” skulle generera negativa effekter i termer av exempelvis kränkningar i klasserna. Jag såg en risk att användning av ordet ”sexualitet” skulle kunna sätta igång trakasserier eller andra kränkningar vilket grundades på min egen erfarenhet av att arbeta som lärare på högstadiet. Jag har som verksam lärare erfarit hur blotta användandet av ordet ”sexualitet” i klassrummet fått som konsekvens att elever hemfallit åt mer eller mindre kränkande beteende av sexistisk och/eller homofobisk karaktär. Därmed naturligtvis inte sagt att sexualitet är ett ”ämne” som bör tystas ned i skolan. Tvärtom. Att ta upp sexualitet som ”ämne” som lärare är dock en sak, men att som forskare komma in som gästspelare i ett klassrum medför helt andra förutsättningar för att kunna hantera eventuella efterverkningar på ett etiskt försvarbart sätt. För att kunna ta hand om eventuella konsekvenser av att nämna ordet ”sexualitet” i en högstadieklass krävs ofta, enligt min erfarenhet, att läraren är teoretiskt och praktiskt förberedd på att hantera verbala utfall, trakasserier och andra kränkningar. Det kräver att läraren eller annan personal på skolan har möjlighet ta hand om såväl akuta kränkningar i stunden i klassrummet, som sådant som eventuellt följer med ut i korridoren, vidare in på andra lektioner och så vidare. Dessa förutsättningar har i bästa fall en närvarande lärare och det arbetslag läraren ingår i, men däremot inte en forskare som är på besök i en klass under en begränsad tidsperiod och under enskilda lektioner.

Givet dessa överväganden kring eventuella risker ifråga om vad informationen kring studien skulle kunna ge upphov till, samt studiens öppna empiriska utgångspunkt, formulerade jag i informationsbrevet till eleverna, föräldrarna och lärarna att studien skulle handla om ”hur elever och lärare pratar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen, med särskilt fokus på hur föreställningar om kön kommer till uttryck i klassrumssamtal”. Detta ansågs förenligt med min definition av sexualitet och det var den formulering jag bäst ansåg ge möjlighet till en bred förståelse av studien utan att tala över huvudet på informanterna och utan att sporra eventuella kränkningar.

De lärare som gett klartecken till att vara med träffade jag för ett samtal innan observationerna för att förklara och ge möjlighet att ställa frågor. Två av

lärarna träffade jag tillsammans och de andra träffade jag enskilt. Det var lärarna själva som bestämde vilka klasser jag skulle observera. Observationerna föregicks också av ett inledande informationssamtal med de båda klasserna där eleverna fick tillfälle att ställa frågor samt ge mig sitt skriftliga samtycke till att delta i studien. I den ena skolan deltog jag även på ett föräldramöte för att informera om studien samt samla in föräldrarnas samtycke i de fall eleverna var under 15 år. På den andra skolan tyckte de deltagande lärarna att det var mer praktiskt att de (lärarna) skötte kontakten med föräldrarna. Det skriftliga samtycket från föräldrarna till de elever som var under 15 år samlades därför in av de deltagande lärarna på denna skola. En av de initialt tilltänkta klasserna valdes bort eftersom en förälder motsatte sig min närvaro i klassrummet. Studien prövades och godkändes av den regionala etikprövningsnämnden innan observationerna påbörjades.

En (lärar)forskare i klassrummet – observationerna på plats

Valet att observera och föra fältanteckningar gjordes också eftersom detta ansågs vara en flexibel metod för att kunna följa och dokumentera elevernas och lärarnas agerande närmre. Genom att observera med penna och block i hand blev det möjligt för mig att följa med till andra rum när så var lämpligt, och jag kunde enkelt sätta mig ned med enskilda grupper och följa deras samtal på ett smidigt sätt. Risken för att samtal med och mellan eleverna blev avbrutna eller störda blev mindre än om jag använt mig av kamera eller ljudinspelning. Att spela in ljud valdes också bort för att jag i största möjliga mån ville måna om elevernas integritet och anonymitet samt för att inte störa undervisningen. Jag har dock inga förespeglningar om att mitt frenetiska antecknande inte skulle ha påverkat eleverna och lärarna. Naturligtvis var de i olika grad medvetna om och påverkade av min närvaro, vilket visade sig till och från genom såväl elevernas som lärarnas kontaktsökande med mig under och efter lektionerna.

Min roll som observatör skulle kunna kategoriseras som en blandning mellan deltagande observatör och observerande deltagare (O'Connell Davidson & Layder, 1994, s. 169) men har främst likhet med positionen som observerande deltagare. Där den förstnämnda positionen innefattar lite mer kontakt och delaktighet i det informanternas håller på med innefattar den senare positionen mer formell kontakt med informanternas och då enbart

utifrån forskarens syften (O'Connell Davidson & Layder, 1994, s. 169). Ofta satt jag längst bak i klassrummet på en stol, placerad enskilt och inte vid samma bord som någon av eleverna. Under lektionerna rörde jag mig ibland runt i klassrummet, bad att få sitta med vid vissa gruppaktiviteter, och vid enstaka tillfällen rörde jag mig även utanför klassrummet när elevaktiviteten tog sig till andra rum. Ofta satt jag dock långa stunder på samma plats i klassrummet, där jag placerat mig för att ha så bra överblick som möjligt. Vid några tillfällen kom elever fram till mig och frågade vad jag skrev, om jag noterat vad en viss elev just gjorde, och liknande. Det hände också att elever kom fram och bad mig hjälpa dem med skoluppgifter, vilket jag då gjorde i den mån jag tyckte mig sitta inne med de rätta kunskaperna och i andra fall hänvisade jag eleverna vidare till läraren. Jag påpekade då alltid att jag ju inte var där som lärare utan som forskare, främst av etiska skäl, för att påminna om syftet med min närvaro. Eleverna visste dock att jag var lärare i engelska, vilket antagligen var en bidragande faktor till att de ibland bad mig om hjälp. Jag ville inte att eleverna främst skulle se mig som en extralärare på plats, vilket också var en av anledningarna till att jag höll mig så mycket som möjligt i bakgrunden under observationerna. Trots det trädde jag således ibland in i rollen som lärare och vid några tillfällen anförtrodde elever mig sina reflektioner kring sådant som skett under och utanför lektionstid. Det hände även att lärarna anförtrodde mig sina reflektioner kring något som skett under lektionen. Jag var således inte någon fullvärdig deltagare i de praktiker jag observerade men jag kan inte heller sägas ha varit någon total observatör.

Min egen bakgrund som högstadielärare i engelska gjorde sig ständigt påmind i mina reflektioner. Saker eleverna och lärarna gjorde triggade igång mitt lärarperspektiv och jag fick flera gånger hålla mig från att inte gripa in eller göra mina tankar hörda. Främst handlade detta om situationer där jag tyckte att eleverna började bete sig på ett olämpligt sätt, exempelvis om de var alltför stökiga när läraren lämnat klassrummet, eller om att jag överhörde att eleverna behövde hjälp med någon uppgift. Jag försökte hålla mig kvar i min roll som forskare och intentionen att studera och anteckna vad de höll på med. Ibland var denna gräns svår att upprätthålla även gentemot lärarna, exempelvis i situationer där läraren av behövde lämna klassrummet och var i behov av någon som kunde "hålla ett öga" på eleverna under sin frånvaro. Även om såväl eleverna som lärarna verkade rätt så medvetna om att min roll inte var att vara där som ställföreträdande lärare, så gick det inte att bortse från att jag naturligtvis var ytterligare en vuxen på plats i klassrummet,

dessutom med tydliggjord bakgrund som lärare. Skälen till att jag inte ville blanda ihop rollerna som lärare och forskare var dels att jag ville kunna ägna mig åt det jag var där för att göra, nämligen observera och anteckna. Dels var skälen etiska; jag ville att det skulle vara tydligt för alla att jag var där för att anteckna och observera deras praktiker. Jag ville alltså upprätthålla en viss distans mellan mig och deltagarna så att de inte skulle "glömma av" varför jag var där.

Som vuxen i ett klassrumssammanhang hade jag dock självklart fortfarande ett vuxenansvar. Under studien ställde jag mig några gånger frågande till hur jag egentligen borde agera. Ibland handlade det om att eleverna hade en jargong som jag uppfattade som för hård och som jag i vissa enstaka fall uppfattade som kränkande. I de fall läraren inte reagerade, antingen för att hen inte hörde eller för att hen valde bort att agera av någon anledning, funderade jag över om jag själv skulle säga något eller funderade över hur jag själv skulle agerat som lärare i situationen. De hårda ordväxlingarna var alltid över på några sekunder, som så ofta är fallet, och jag förmådde mig aldrig till att agera i stunden. Vid ett tillfälle ute i korridoren i anknytning till ett observationstillfälle tolkade jag det som nära förestående att ett fysiskt bråk skulle bryta ut, och då gick jag fram till eleverna. En lärare på skolan hann dock dit innan mig och redde ut situationen. Så, min roll som observatör var naturligtvis inte glasklar, inte heller alltid för mig själv i alla situationer, men samtidigt framstod det som tydligt att eleverna oftast inte vände sig till mig såsom lärare. Min upplevelse är att jag mer och mer blev någon man sa hej till i början av lektionen, någon man gick fram till för att fråga vad jag skrev om och ibland för att få hjälp med översättningen på något engelskt ord eller liknande, någon man ibland ville fånga uppmärksamheten på kring något som hänt, alternativt någon vars frågor man besvarade utan att verka alltför ansträngd.

De observerade lärarna bytte jag som regel några ord med efter lektionerna och ibland blev dessa samtal längre utvecklingar om sådant som hänt under lektionen. Ofta var lärarna på väg till nästa lektion, så långa efterföljande samtal var mer undantag än regel. Vid ett tillfälle uttryckte en av lärarna explicit att min närvaro påverkat valet av undervisningsmaterial. Läraren hade funderat över sammansättningen av texter att använda i undervisningen och över att en del av de äldre texter hen tidigare tänkt ha med haft så gammalmodiga könsroller. Läraren hade, på grund av min närvaro, omvärderat och omprövat sina val med hänseende på "könsrollerna" (lärarens

ordval). Eftersom mitt syfte är att studera hur sexualitet skapas genom språkundervisningspraktiker ser jag det inte som något problem att läraren anpassat sitt val av undervisningsmaterial med anledning av min närvaro. Jag ser det som en omöjlighet att som forskare betrakta ”verkligheten” utan att påverka den. Dessa mer eller mindre inofficiella samtal innan eller efter lektionerna satte jag mig direkt efteråt och skrev ned, ofta på en bänk i korridoren utanför klassrummet när nästa lektion börjat och korridorerna var tomma och lugna.

Anteckningarna

Under observationerna fördes fältanteckningar för hand, med en penna i ett block. Mina fältanteckningar är således mitt producerade material och detta material finns i olika former: dels som de första anteckningar som skrevs för hand i blocken, och dels som de renskrivna anteckningar som skrevs på dator kort efter att de tecknats ned ute på skolorna. Dessutom finns anteckningar som använts som bearbetade excerpt representerade i artiklarna. DeWalt och DeWalt (2011) devis ”[i]f you didn’t write it down in your field notes, then it didn’t happen” (s. 157) vägledde mig till ett frenetiskt antecknande, delvis också för att jag såg på skrivandet av detaljerade fältanteckningar som ett viktigt redskap i analyserandet. Det detaljerade skrivandet som fångar såväl verbala utsagor som kroppsrörelser såg jag som ett sätt att förbättra och fördjupa min observationsförmåga i stunden för observationerna (DeWalt & DeWalt, 2011, s. 87) och därmed även min analysförmåga. Genom aktivt lyssnande (DeWalt & DeWalt, 2011, s. 87) skrev jag ned konversationer som jag uppfattade som intressanta så ordagrant som möjligt och försökte redogöra för intressanta skeenden så detaljerat som möjligt. Jag försökte således att ”construct compelling representations of moments inside schools in order to untangle the discursive frames that guide meaning there” (Youdell, 2006, s. 56).

Jag skrev nästan konstant under observationerna, för att möjliggöra att intressanta skeenden (vilka ibland upptäcktes på plats men ibland framträdde som intressanta i efterhand) skulle kunna framträda i ett sammanhang. Jag antecknade skeenden och konversationer ofta simultant med att de skedde, utan att veta hur konversationerna eller skeendena skulle utvecklas. I den mån jag inte simultant hann skriva ned en konversation eller ett skeende till fullo under tiden konversationen eller skeendet fortgick valde jag att skriva klart ur

minnet direkt efteråt, vilket ibland innebar att jag under de närmsta minuterna inte kunde följa det som skedde i klassrummet med fullt fokus utan istället riktade uppmärksamheten ned i anteckningsblocket. Det simultana analyserandet som gjorde att jag valde att ägna mig åt att skriva ned ur minnet och därmed gjorde att jag ibland missade det som hände under tiden i klassrummet fick alltså som konsekvens att vissa saker under mina observationer inte noterades. Eftersom en del av syftet är att ge exempel på hur skapande av sexualitet går till såg jag det som överordnat att så noggrant som möjligt teckna ned de situationer jag för tillfället ansåg utgöra ett sådant exempel på sexualitetsgörande.

Jag noterade regelbundet i marginalen av blocket vad klockan var för att kunna fånga tidsperspektivet i det som skedde. Anteckningarna var extensiva och för att anteckningarna i blocket inte skulle bli ”kalla” (DeWalt & DeWalt, 2011, s. 165), det vill säga att jag skulle glömma bort intressanta detaljer eller poänger som gjorts med hjälp av nyckelord eller förkortningar, försökte jag alltid skriva rent anteckningarna så tätt inpå själva observationerna som möjligt, och i regel skedde detta alltså senare samma dag.

I de handskrivna anteckningarna gjorde jag med hjälp av antingen ord eller symboler initiala tematiseringar och analyser av det jag observerade. Ibland utvecklades detta till resonemang som jag skrev ned under observationernas gång. Jag skrev dessa resonemang rakt in i texten, det vill säga, mina initiala analyser gjordes inte vid sidan om eller i ett annat anteckningsblock. Jag ansåg det vara mest praktiskt och tidseffektivt att enbart ha ett anteckningsblock och dessutom skriva ned tankarna rakt in i ett observerat sammanhang för att därmed i efterhand tydligt kunna se vad det var som väckte tankarna hos mig. Jag såg också en vits med att låta mina tidiga analyser och tematiseringar skrivas in direkt i fältanteckningarna eftersom det ligger i linje med min syn på hur kunskap skapas, eller som Youdell (2006) uttrycker det: ”It is impossible for me to observe (and thereby access) any external ’reality’ that is devoid of interpretation” (s. 68). Jag hade därför inte olika anteckningsblock att föra olika sorters anteckningar i. När jag senare skrev rent fältanteckningarna utvecklade jag ofta dessa initiala analyser och tematiseringar. I de renskrivna anteckningarna återfinns således en hel del rudimentära och tentativa analyssekvenser. På så sätt gjorde jag inte någon fysisk skillnad mellan ”deskriptiva” fältanteckningar och ”meta-anteckningar”, vilket ofta förespråkas (se exempelvis DeWalt & DeWalt, 2011, s. 170) och där det föreslås att dessa olika typer av anteckningar bör hållas separerade så att det

deskriptiva materialet inte kontamineras av forskarens egna tankar och initiala slutsatser. Ett sådant särhållande såg jag inte som vare sig praktiskt eller förenligt med min kunskapssyn.

Analyserna

Även om analyserandet varit en pågående process intensifierades analysfasen när fältanteckningarna var renskrivna. Nedan presenterar jag närmre denna process. Jag börjar med att beskriva den pendling som skett mellan observation och analys, därefter beskriver jag inriktningen på analyserna och slutligen redogör jag för hur exemplen har valts ut.

Observationerna och den riktade blicken

Objekten för mina observationer har varit praktiker i språkundervisningen där framställningar av sexualitet upprepas (eller inte). Jag har därför observerat språkliga praktiker. Jag har en bred förståelse för vad språkliga praktiker innebär, och denna förståelse begränsar inte språk till det verbalt eller skrivet uttryckta. Detta är en konsekvens av min syn på språket som meningsskapande och därmed konstituerande av grundläggande förståelse och kategorier (se kapitel två). Med denna syn på språk och genus, där "language is not a passive mirror that reflects a pre-existing gendered identity, but is itself an active resource through which gender is discursively produced" (Milani, 2015, s. 22), inbegriper språkliga praktiker ett större spektra av kommunikation såsom bilder (Milani, 2015, s. 22) och rörelser. Jag ansluter mig till denna utvidgade syn på vad som kan betraktas vara "legitimate texts of (socio) linguistic enquiry" (Milani, 2015, s. 22). Objektet för mina observationer har således varit praktiker av upprepanden som på olika sätt skapar mening om sexualitet. Jag har inspirerats av MacNaughtons (2005) "curriculum texts" (s. 76) gällande vad jag inkluderat som praktiker i observationerna: "the books, songs or images used in daily work with children" (MacNaughton, 2005, s. 76). MacNaughton (2005) menar vidare att curriculum texter även inkluderar "the 'scripts' that children use in their play with each other, the images they produce through their art, their daily 'talk' and the rituals and routines of classroom life" (s. 76). Förutom elevernas praktiker räknar jag även in lärarnas praktiker och de gemensamma praktikerna genom och runt olika läromedel. Jag begränsade mig således inte till att observera exempelvis enbart tal, utan observerade och förde

anteckningar även om sådant som uttrycktes icke-verbalt, såsom exempelvis rörelser, intimitet och undervisningsmaterial.

Som jag redan nämnt började arbetet med att tematisera observationsmaterialet redan under observationerna. Detta arbete intensifierades under den efterföljande analysfasen. Jag använde de teoretiska begreppen för att rikta min blick både under observationerna och i den efterföljande analysfasen (Rampton, Maybin & Roberts, 2015, s. 16). Analyserna av materialet genomfördes alltså dels samtidigt med observationerna, och dels retrospektivt genom att en stor del av tematiseringen och teoretiseringen gjorts i efterhand (Youdell, 2006, s. 56). Därmed riktades analyserna ibland åt håll som inte var uppenbara i stunden för observationerna. Med andra ord formades det empiriska materialet, i form av mina anteckningar, i en sammanlänkad process av teori och observationer.

Analysernas teoretiska riktning

I analyserna tas utgångspunkt i Cameron och Kulicks (2003) särskiljande och sammankopplande av diskurs definierad dels som "language in use" (s. 16), och dels som "sets of propositions in circulation about a particular phenomenon, which constitute what people take to be the reality of that phenomenon" (s. 16). Cameron och Kulick (2003) argumenterar för att dessa två definitioner visserligen skiljer sig åt, men att de behöver studeras tillsammans eftersom de är ömsesidigt involverade i konstruktioner av "the 'reality' of sex" (s. 16). I mångt och mycket är detta vad jag gör i analyserna, nämligen studerar hur upprepanden av framställningar av olika slag i de olika undervisningspraktikerna kopplas upp mot redan etablerad betydelse, samt hur denna uppkoppling renderar begriplighet åt praktikerna, dvs. gör dem begripliga och meningsfulla.

För att komma åt frågor om subjektsskapande och normativitet inriktades observationerna mot att leta efter praktiker av förgivettaganden och utpekanden i syfte att: "identify, unpack, and untangle the effects of the discourses that are deployed" (Youdell, 2006, s. 56). Syftet med analyserna har alltså varit att undersöka förgivettaganden (Bolander och Fejes, 2015, s. 92) i en rad olika praktiker i de observerade klassrummen. För att lyckas med att identifiera och undersöka förgivettaganden handlade det för mig inte om att utgå från den klassiska antropologiska devisen "making the strange familiar", utan istället om "making the familiar strange" (Shaw, Copland & Snell, 2015,

s. 7), där jag riktade in mig på det vardagliga och rutinlika. För att komma åt vad som tas för givet, vilken etablerad betydelse som framställningarna kopplas upp gentemot, har jag fokuserat på vad som upprepas relativt vad som inte upprepas, samt vad av detta som pekas ut eller vad av det som verkar passera obemärkt förbi. Framför allt växte ett observations- och analys-tillvägagångssätt fram där jag hela tiden satte det som inte pekades ut i relation till jämförbara situationer som istället pekades ut. Jag försökte på så sätt komma åt vad som togs för givet och passerade till synes obemärkt förbi utan att det blev något större ”ståhej” (Borgström, 2016, s. 26) relativt det som istället genererade ”ståhej”, det som det så att säga på något sätt ståhejades kring. Till stor del har det handlat om att jag i analyserna på detta sätt försökt komma åt en slags ”common-sense discourse” (Cameron & Kulick, 2003, s. 29), alltså praktiker som kopplas upp mot och samtidigt återskapar det som tas för givet om sexualitet, och hur detta samtidigt skapar normativitet. Att kontrastera det obemärkta med det utpekade blev min strategi för att peka ut det obemärkta i linje med Brekhus (1998) ”sociology of the unmarked”. Denna strategi växte fram under observationernas och analysernas gång.

Genom att använda mig av performativitet som begrepp har jag i analyserna på olika sätt och i olika sammanhang försökt rikta uppmärksamheten mot ”codes of signification that underlie particular performances, and so challenges the common-sense perception that our verbal and other behaviour is merely a ’natural’ expression of our essential selves” (Cameron & Kulick, 2003, s. 150). Jag har med andra ord försökt att med performativitetsbegreppets hjälp undersöka de underliggande förutsättningar som gör att en framställning (en *performance*) lyckas eller inte (Cameron & Kulick, 2003, s. 150). Genom att fokusera på det görande som krävs för att något ska kunna upprepas obemärkt kan det görande som skapar denna obemärkthet sättas i perspektiv och pekas ut (Mills, 1997, s. 95).

Exempel från observationerna

Vad som undersöks är görandet av sexualitet, ofta i korta men signifikanta skeenden. De exempel som har valts illustrerar sekvenser av interaktion såsom exempelvis ordväxlingar, kroppsrörelser eller ögonblick av fysisk närhet, där framställningar av sexualitet upprepas (eller inte) och på så sätt återskapar sexualitet, heteronormativitet och villkor för elevsubjektivitet. När jag var klar med observationerna och satt med de renskrivna fältanteckningarna läste jag

igenom dem utifrån den inriktning som jag beskrivit ovan. Utifrån detta arbetade jag fram ett antal teman. Tematiseringarna handlade främst om upprepanden av framställningar av sexualitet i undervisningspraktiken, exempelvis i klassrumstal, i text och i filmer, samt hur dessa upprepanden bemöttes i termer av utpekanden eller obemärkthet. I detta skede började jag identifiera exempel som jag sedan teoretiskt arbetade vidare med utifrån mina tematiseringar.

Det material som presenteras genom exemplen representerar inte nödvändigtvis situationer som uppkommit flertalet gånger. Genom valet av ett fåtal exempel har jag velat möjliggöra djupa och detaljerade analyser av några aspekter av vad som i dessa situationer skapar sexualitet, subjektivitet och heteronormativitet, samt knyta detta till undervisningspraktiken och hur den samtidigt skapas. Jag har valt ut kritiska exempel (se liknande i exempelvis Francis & Skelton, 2001; Sunderland, Cowley, Abdul Rahim, Leontzakou & Shattuck, 2000) från det material som producerades under observationerna och dessa har sedan analyserats utifrån Butlers (2012) tankar om att det alltid redan är "theoretical operations" (s. 143) i rullning i alla empiriska beskrivningar. Det kan här vara värt att notera att mitt val av exempel i sig är en performativ praktik som konstituerar mitt "case" i denna avhandling. Genom att plocka ut exempel från mina observationer och stöta dessa mot teoretiska resonemang och begrepp samt annan forskning har jag försökt att kontextualisera det som sker (Dolk, 2013, s. 62-63) och därmed öka förståelsen för de förgivetta som sker och som inte nödvändigtvis annars hade belysts, givet dess förgivettagna karaktär.

En del av de exempel som lyfts fram i artiklarna är typiska exempel i den mening att de valts ut för att de exemplifierar något jag uppmärksammat som återkommande. De illustrerar praktiker som jag noterat även vid andra tillfällen. Andra exempel lyfts fram för att de i sig själva var viktiga och intressanta nog att problematisera och teoretisera. Jag menar att dessa exempel är centrala utifrån de förståelser av meningsskapande praktiker i språkundervisningen som de möjliggör. En del av skeendena i exemplen varade i "verkligheten" bara i några sekunder medan andra skeenden varade längre. Gemensamt, oavsett om det handlar om sådant som anses vara typiskt för något mer övergripande eller om det handlar om enstaka exempel som är intressanta i sig själva, är att de möjliggör en fördjupad förståelse av hur upprepanden av framställningar återskapar mening, subjektivitet och normativitet kring sexualitet som en del av språkundervisningen.

Generaliserbarheten utifrån dessa exempel behöver därför övervägas i relation till det material som presenteras. Det viktiga har varit att lyfta fram exempel som hjälper förståelsen kring sexualitet, subjektivitet och normativitet i språkundervisningen. Med andra ord har det viktiga varit att lyfta fram exempel som ökar förståelsen för dessa mikroskeenden och på så sätt kunna möjliggöra reflektioner kring undervisningspraktiken utifrån de teoretiseringar som görs (se Flyvbjerg, 2004, för vidare resonemang om generaliseringens roll i relation till enskilda fall). Syftet med analyserna har varit att skapa "förutsättningar för nya och meningsfulla tolkningar av de sociala och politiska fenomen som det undersöker" (Howarth, 2007, s. 148). Det betyder att analyserna av exemplen vill föreslå rimliga förståelser av det meningsskapande som sker. "Rimligheten" i dessa förståelser kan således inte bedömas utifrån några objektiva kriterier utan bedöms, föreslår jag, "pragmatiskt" utifrån deras förmåga att tillföra något nytt och meningsfullt i sammanhanget (Howarth, 2007, s. 148). I relation till forskning om sexualitet och undervisning menar Nelson (2006) att det är viktigt att lyfta fram många olika praktiker:

In creating transnational spaces for queer inquiry, it is important to feature a range of knowledges and practices – not because these would be expected to translate readily across geographic or institutional sites but because they can challenge us to reconsider and reinvent our own local practices. (Nelson, 2006, s. 5)

Rimligheten kan därför bedömas utifrån i vilken mån exempel och analyser har potential att utmana och tillföra ny eller ökad förståelse för sexualitetsskapande i språkundervisningspraktiker.

Kapitel 5. Sammanfattning av de fyra artiklarna

I avhandlingen ingår fyra artiklar vilka är skrivna utifrån de observationer som gjorts där två åttondeklasser på två olika skolor observerats under lektioner i svenska och engelska. Ambitionen är att de olika artiklarna som helhet ligger i linje med det övergripande syftet att studera sexualitetsskapande praktiker i högstadiets språkundervisning med specifikt fokus på hur sexualitet, elevsubjektivitet och heteronormativitet skapas genom språkundervisningspraktiker i svenska och engelska. Övergripande visar resultaten hur sexualitet, elevsubjektivitet och heteronormativitet i språkundervisningens praktiker är delaktiga i skapandet av varandra genom olika praktiker i språkklassrummet. Som analytisk röd tråd genom artiklarna löper problematiserandet av vad som tas för givet, vad som pekas ut och vad som inte pekas ut och hur detta skapar sexualitet, heteronormativitet och villkor för elevsubjektivitet. Var för sig fördjupar de fyra artiklarna olika aspekter av detta genom nedslag i olika undervisningssammanhang i språkklassrummet genom att belysa och problematisera performativa skeenden kopplade till sexualitet, femininitet och maskulinitet. Det centrala har varit att rikta uppmärksamheten mot performativiteten i praktikerna, dvs. mot upprepande framställningar som skapar det de uttrycker (Butler, 1990/2007) och de effekter denna performativitet skapar i termer av sexualitet, elevsubjektivitet och heteronormativitet.

Artiklarna skiljer sig åt i vissa hänseenden och överlappar varandra i andra. De första två artiklarna fokuserar hur heterosexuallitet skapas som förgivettagen genom ständiga ouppmärksammade upprepanden av socialt etablerade betydelsebärande framställningar (Butler, 1990/2007, s. 219) av heterosexuallitet. Detta diskuteras utifrån den normativitet och de villkor för elevsubjektivitet som skapas, samt hur detta sker som en del av hur språkämnena realiserar i språkundervisningen. De avslutande två artiklarna fokuserar istället på rollen av utpekanden och/eller frånvaron av utpekanden i skapandet av normativitet om sexualitet och därtill kopplade villkor för

elevsubjektivitet. Detta görs genom att studera situationer i språkklassrummet där heterosexuell femininitet och maskulinitet konstrueras relativt frånvaro av kvinnlig icke-heterosexualitet och närvaro av förkastad manlig icke-heterosexualitet.

Sammantaget presenteras i de fyra artiklarna således exempel på och problematiseringar av hur heterosexualitet, genom olika praktiker i språkundervisningen, skapas som normativ i språkklassrummet, hur detta villkorar möjligheter för elevsubjektsskapande, samt hur dessa sexualitetsskapande praktiker utgör en del av språkundervisning.

Artikel I: Default heterosexualitet i arbetet med noveller i språkundervisning på högstadiet

I den första artikeln problematiseras hur heterosexualitet återupprepat skapas som förgivettagen i och genom en av svenskundervisningens läs- och samtalspraktiker, nämligen arbetet med noveller, samt hur dessa praktiker av ouppmärksammade upprepanden av heterosexualitet verkar fylla en pedagogisk funktion. Artikeln syftar till att ge exempel på hur sexualitet och språkundervisning är sammanlänkade genom praktiker av läsande, lyssnande och samtalande i klassrumsarbetet kring tre noveller i en åttondeklass inom ramen för klassens svenskundervisning. Mer specifikt är syftet att belysa och problematisera vilka upprepanden, utpekanden och icke-utpekanden om sexualitet som görs i arbetet med novellerna, hur detta fyller en pedagogisk funktion, samt vad detta skapar i termer av möjligheter till elevsubjektivitet. Frågorna som ställs handlar övergripande om hur sexualitet skapas i det undervisningsinnehåll som blir till genom undervisningspraktiken.

Det material som studeras består av fältanteckningar och undervisningsmaterial från observationer gjorda vid tre olika lektionstillfällen i svenska. Mer specifikt studeras tre noveller som läses upp under de olika lektionerna, en skriven lärarinstruktion samt anteckningar från de tillfällen då novellerna läses upp. Artikeln utgår från ett queerteoretiskt perspektiv som problematiserar konstruktioner av heterosexualitet och heteronormativitet. Butlers (1990/2007, 1993/2011, 2004) begrepp performativitet samt Brekhus (1998) tankar om det som pekats ut respektive inte pekats ut, används för att studera hur sexualitet och heteronormativitet skapas genom oavbrutna upprepanden av betydelsebärande framställningar.

Resultaten visar att heterosexualitet skapas som en slags underliggande ”neutral” bakgrund, som default, utifrån vilken den ”egentliga” intrigen kan utvecklas. Heterosexualiteten hos karaktärerna avslöjas implicit genom exempelvis familjereferenser. Relationerna i novellerna är alltså hetero-orienterade utan att novellerna egentligen handlar om eller pekar ut just heterosexualitet. Hetero-orienteringen är dock framträdande eftersom framställningar av heterosexualitet upprepas så ofta och verkar tas för given i de olika novellhandlingarna. Just detta myckna obrutna upprepande får heterosexualiteten att framstå som osynlig och näst intill frånvarande. Även i interaktionen runt novellerna verkar heterosexualiteten tas för given. Upprepade praktiker av förgivettaganden runt det heterosexuella innehållet verkar fylla en pedagogisk funktion av att, genom sin självklara karaktär, bana väg för annat undervisningsinnehåll. Även i interaktionen runt novellerna verkar heterosexualiteten skapas som default. Genom att ingenting nämns eller pekas ut som något särskilt gällande huvudkaraktärernas heterosexualitet, återskapas detta hetero-kodade livsmanus som förväntat och förgivettaget i klassrummet. Normativitet återskapas således genom ouppmärksammade upprepningar av redan etablerade heterosexuellt betydelsebärande framställningar. Upprepningarna av de heterosexuella framställningarna och det kontinuerliga icke-utpekande som kringgärdar dem återskapar heterosexualiteten som förväntad och normativ i undervisningspraktiken. Det upprepade och icke-utpekade återskapas som ett slags default utgångsläge som möjliggör fokus på annat. Med utgångspunkt i hur normativitet skapar villkor för identifikation och subjektivitet diskuteras hur möjligheterna till identifikation med heterosexuellt liv återskapas kontinuerligt och att identifikationen på så sätt kan ses som förväntad: ett imperativ. Heterosexuell elevsubjektivitet görs i undervisningen således igenkännbar och förväntad.

Artikel II: Smooth Conversations: Sexuality as Linguistic Resource in a Secondary Language Classroom

I den andra artikeln problematiseras hur heterosexualitet återupprepat skapas och används som en slags förgivettagen resurs i olika samtalspraktiker i engelskundervisningen, samt hur dessa praktiker verkar fylla en pedagogisk och social funktion i språkundervisningen. Syftet i artikeln är att studera hur

sexualitet används och vilken funktion detta fyller, i samtalspraktiker i engelsk-klassrummet.

I artikeln analyseras exempel, baserade på fältanteckningar från observationer gjorda under tre lektionstillfällen i engelska. Exempelen analyseras utifrån queerperspektiv på språk och sexualitet, där språkets meningsskapande funktion understryks. Butlers (2004) dubbeltydiga normativitetsbegrepp används för att undersöka hur förgivettaganden dels fungerar orienterande, som en gemensam grund och förutsättning för agerande i grupp, och dels hur förgivettaganden fungerar normaliserande, som ett slags kriterier för vad som anses vara normalt. Dessa begrepp används för att studera hur lyckade upprepanden av framställningar (performances), dvs. performativitet, används i samtalen i klassrummet, samt vad detta skapar i termer av heteronormativitet.

I exemplen visas hur eleverna gör referenser till heterosexualitet, hur dessa referenser verkar tas för givna, hur de inte uppmärksammas, samt hur de på olika sätt verkar hjälpa konversationerna framåt. I analyserna visas hur skapandet av heterosexualitet, genom lyckade upprepningar av heterosexuella framställningar, görs som en del av språkundervisningen och hur användandet av dessa framställningar verkar utgöra ett slags resurs i engelskundervisningens samtalspraktiker. Samtidigt visas hur detta återskapande av heterosexualiteten som förväntad och förgivettagen återskapar den som normativ i båda dess bemärkelser. Dels återskapar de icke-utpekade upprepandena av heterosexuella framställningar heterosexualiteten som en gemensam grund som förutsätts, och dels återskapar dessa upprepanden heterosexualiteten som normaliserande kriterium för skapande av elevsubjektivitet. I artikeln diskuteras även hur användandet av heterosexuella framställningar, dvs. att förlita sig på och använda sig av normer, i engelskklassrummets samtalspraktiker kan ses som ett effektivt och enkelt sätt att ta sig an de krav på deltagande som krävs i sammanhanget. Att använda det normativa blir ett sätt att få samtalen att flyta relativt lätt eftersom den gemensamma grunden, heterosexualiteten och den medföljande normativa femininiteten och maskuliniteten, är något som ”alla” förväntas kunna känna igen sig i och relatera till.

Upprepanden av och förgivettaganden kring heterosexualitet blir på så sätt en del i skapandet av lättsamma och ”enkla” samtal på målspråket: en slags gemensam ”neutral” samtalsresurs, under förutsättning att ”rätt” sorts heterosexualitet upprepas. Heterosexualitet verkar på så sätt fungera som en

resurs i konversationspraktikerna, som ett sätt att skapa lättsamma konversationer där eleverna kan interagera på ett ”enkelt” sätt och haka på varandras resonemang genom att det de pratar om eller på annat sätt återupprepar har en air av ”vanlighet”. Det som tas för givet skapar utrymme för samtal att löpa på utan avbrott och för eleverna att ha som en slags gemensam nämnare i konversationerna, innehållsmässigt, vilket får konsekvenser för hur de för sina samtal på engelska, nämligen med relativ interaktionsmässig enkelhet där de hjälper varandra och samarbetar.

Artikel III: Girls’ Sexual Subjectivity in a Secondary Language Classroom

I den tredje artikeln är syftet att studera och problematisera hur tjejers sexuella och/eller sociala subjektivitet skapas genom praktiker av intimitet och den interaktion som sker eller inte sker i anknytning till intimiteten i klassrummet. De frågor som ställs handlar om vilka praktiker av intimitet bland tjejerna i klassrummet som genererar någon typ av utpekanden, och vilka praktiker av intimitet som förblir o(be)märkta. Detta ställs i relation till liknande praktiker av intimitet bland killarna, samt i relation till hur eleverna reagerar när de ser referenser till heterosex, exempelvis i filmer.

I artikeln analyseras exempel baserade på fältanteckningar från observationer gjorda under sex lektionstillfällen. Exempelen analyseras med hjälp av teorier om sexualitet, subjektivitet och homosocialitet. I exemplen visas att tjejerna är fysiskt nära varandra, exempelvis sitter de i varandras knä eller kramas, samt att detta inte röner någon uppmärksamhet alls. Dessa intima praktiker fortgår helt utan att pekas ut av någon utomstående eller av de inblandade själva. Praktikerna verkar inte göras till något utöver det vanliga i klassrummen. I analyserna visas hur intimitet mellan tjejer skapas som socialitet genom dessa vardagliga praktiker av närhet och fysisk kontakt tjejerna emellan vilka inte röner någon explicit uppmärksamhet. Tjejernas kroppar verkar ges social definition (Butler, 1997, s. 5) som elevtjejer genom att upprepa särskilda framställningar av genus som skapar intimiteten som hetero-femininitet. Intimitet framstår på detta sätt som en del av en odramatisk homosocialitet, vilken görs som en del av skapandet av elevfemininitet i klassrummet. Intimiteten röner inte någon uppmärksamhet och verkar inte fungera som interpellering av homosexuell subjektivitet. På

så sätt skapas tjejernas intimitet som homosocialitet snarare än homosexualitet genom den uteblivna responsen.

Vikten av den uteblivna responsen lyfts fram i ljuset av att sådan respons är närvarande i andra sammanhang av intimitet i klassrummet: dels i samband med intimitet mellan elevkillarna, och dels i samband med uttryck för någon form av sexuellt kodad praktik, såsom exempelvis kyssar i hetero-kodade par i filmer eleverna får se. När elevkillarna är fysiskt nära eller intima med varandra pekas detta regelmässigt ut, antingen genom slag eller genom att någon utropar ”gay”. Intimiteten som praktik pekas på så sätt ut som något utöver det vanliga och lyfts fram antingen verbalt eller genom att slås ned medelst ”lätta” slag. När eleverna får se sekvenser av sexuell praktik, eller anspelad sådan, på film reagerar de också, ofta genom skratt; denna intimitet lyfts fram och skapas som extraordinär i sammanhanget.

Sammantaget visar analyserna att heterosexualitet som explicit sexuell praktik pekas ut, elevkillars intimitet pekas ut som homosexualitet, medan elevtjejers intimitet inte pekas ut. Skapandet av intimitet som socialitet hos tjejerna ses som ett utestängande, eller en begränsning, av möjligheten att denna intimitet tjejer emellan skapas som sexualitet i klassrummet. Den heteronormativa femininiteten verkar så att säga lägga beslag på tjejers intimitet med varandra och lesbiskhet begränsas då som en möjlighet i klassrummet. lesbiskhet framstår snarast som en icke-position, något frånvarande, som dock samtidigt ligger latent i den intima samvaron. lesbisk subjektivitet diskuteras som en närvarande frånvaro som ligger som en möjlighet i intimiteten mellan tjejerna, men som genom den uteblivna responsen och frånvaron av representation i övrigt inte verkar interPELLERAS. lesbisk subjektivitet verkar härmed svår att skapa i en klassrumsdiskurs som så tydligt präglas av normativ heterosexualitet medan heteronormativ maskulinitet verkar återskapas genom att aktivt ”åkalla” och förkasta bögen.

Artikel IV: Gay as Classroom Practice: A Study on Sexuality in a Secondary Language Classroom

I den fjärde artikeln studeras hur manlig homosexualitet kommer till uttryck och används i en särskild undervisningssituation i engelskklassrummet. Syftet med artikeln är att analysera och diskutera skapandet av elevsubjektivitet i en

särskild undervisningspraktik där några elever spelar ett manligt homosexuellt par i en pjäs som uppförs på engelska inför hela klassen.

Ett längre exempel baserat på fältanteckningar från en lektion i engelska analyseras med hjälp av Butlers (1993/2011, 1997, 2009) performativitetsbegrepp och tankar om subjektivitet. Genom en djupdykning i detta exempel ställs frågor om hur manlig hetero- och homosexualitet och elevsubjektivitet skapas genom upprepanget och förkastandet av manlig homosexualitet, samt vilken pedagogisk funktion detta verkar fylla.

I exemplet visas hur elevernas uppförande av en pjäs, där en stereotyp och karikatyriserad bild av manlig homosexualitet presenteras, lockar till skratt och engagemang från resten av klassen. Analyserna visar hur uppförandet av karikatyrversionen av "bögen", så som den representeras i elevpjäsen, skapar möjligheter till skratt och en förment "lustfylld" undervisningsstund. Där skrattet och representationen skapar ett möjliggörande av manlig homosexuell elevsubjektivitet i klassrummet, skapas också simultant ett tydligt och kraftfullt förkastande av den representerade bögen och på så sätt återupprättas elevkillsubjektiviteten i klassrummet som heterosexuell. I artikeln diskuteras hur undervisningstillfället ger möjlighet för eleverna att inom ramen för en pjäs ikläda sig rollen av en annan, dessutom pratande på ett annat språk än förstaspråket, vilket möjligtvis adderar till ett alienerande av rollen som ikläds. Eleverna ges möjlighet att testa olika identiteter och testa komedin som genre med effekten att klassen får en till synes och på ytan trevlig och rolig stund tillsammans. Skapandet och uppförandet av "bögen" som karikatyr på klassrumsscenen verkar fungera som ett pedagogiskt verktyg. Detta problematiseras utifrån att bögar återskapas som driftkucku och som en abjekt utsida till heterosexuell elevsubjektivitet. Artikulerandet på scen av bögkarikatyren verkar skapa möjlighet för eleverna att med en förment humoristisk inramning tala engelska inför hela klassen, vilket skapar en slags gemensamhet i klassen där eleverna skrattar tillsammans och ger varandra respons på engelska. Pjäsen ger också upphov till oemotsagda elevkommentarer som tydligt uttrycker ett avståndstagande till manlig homosexualitet. Manlig homosexualitet verkar således skapas utrymme i klassrummet endast på premisserna att den får göras till åtlöje, skrattas åt och förkastas, vilket framhålls som djupt problematiskt.

Kapitel 6. Diskussion och summering

I detta kapitel diskuteras resultaten från artiklarna. Syftet i avhandlingen är att undersöka sexualitetsskapande praktiker i högstadiets språkundervisning med specifikt fokus på hur sexualitet, elevsubjektivitet och heteronormativitet om sexualitet skapas genom språkundervisningspraktiker i svenska och engelska. De centrala resultaten presenteras i fyra artiklar (se Del 2). Dessa resultat kommer nu att diskuteras både som delar och helhet. Viktiga slutsatser lyfts fram och placeras i ett bredare sammanhang relativt andra studier och diskuteras ur ett mer övergripande perspektiv. Utifrån artiklarnas resultat formulerar jag tre diskussionsteman: det förgivettagna, det utpekade och det osynliggjorda. Dessa teman är inte helt enkla att skilja från varandra men separerandet av dem möjliggör flera viktiga teoretiska distinktioner kring hur sexualitet, elevsubjektivitet, heteronormativitet och språkundervisning på olika sätt skapas och är avhängiga varandra. Distinktionerna tydliggör både hur sexualitet, kön och genus hänger samman med skapandet av elevsubjektivitet i språkundervisningen, och hur makt är närvarande i sexualitetskonstruktioner i språkundervisningen.

Det första temat som handlar om det förgivettagna utgör, av två anledningar, en större del av slutdiskussionen. Den första anledningen är att jag under detta tema behandlar huvudresultaten från två av artiklarna i avhandlingen vilka dessutom ligger som bakgrund i de två andra artiklarna. Den andra är att jag anser att det finns en retorisk poäng i att ägna en större del åt att diskutera det som i praktiken går obemärkt förbi. Jag övergår sedan till att diskutera praktiker av utpekanden och osynliggöranden. Slutligen diskuterar jag mina slutsatser om språkundervisningens förgivettagna, utpekade och osynliggjorda sexualiteter och subjektiviteter i relation till deras betydelse för det pedagogiska arbetet i språkundervisningen och villkoren för deltagandet i denna undervisning.

Det förgivettagna

Övergripande visar studien hur förgivettaganden av olika slag och i olika situationer är karaktäristiskt för hur heterosexualitet kommer till uttryck och

mer eller mindre implicit skapas i de observerade språkundervisningspraktikerna. Den kontinuerligt förgivettagna och återupprepade heterosexualiteten skapas som hypernärvarande, en närvaro som genom sina frekventa upprepningar och genom att inte benämnas eller pekas ut nästan förefaller vara osynlig; en makt som opererar utan namn. Heterosexualiteten blir en väsentlig och förgivettagen innehållslig och strukturerande resurs i språkundervisningen (se liknande i Ericsson, 2015) som genom sin obemärkta men ständiga närvaro återskapas som normativ.

I avhandlingens två första artiklar visar jag genom olika exempel från språkundervisningen hur heterosexualitet återskapas som en förment neutral bakgrundsresurs i såväl tal som text. Upprepandet av framställningar av heterosexualitet i olika sammanhang skapar en heterosexuell närvaro som ur ett perspektiv kan sägas vara ytterst explicit, men som ur ett annat perspektiv kan sägas göra den närmast osynlig. Dessa upprepande praktiker förses inte med något namn och blir inte utpekade. Jag menar att det är just närvarons icke utpekade karaktär som utgör dess normativa, i betydelsen normaliserande (Butler, 2004, s. 206), kraft och som återskapar den som förgivettagen i språkundervisningen. Jag ska nu ge några exempel på dessa praktiker av förgivettaganden.

I de noveller som används i undervisningen och som jag analyserar i den första artikeln är heterosexualiteten hos huvudkaraktärerna en underliggande och inte utpekad bakgrund emot vilken den egentliga intrigen utspelas och utvecklas; heterosexualiteten hos huvudkaraktärerna avslöjas genom exempelvis familjereferenser och relationerna i novellerna är hetero-orienterade utan att novellerna egentligen handlar om heterosexualitet. Heterosexualiteten görs explicit genom att den upprepas så ofta, men samtidigt implicit eftersom den inte pekas ut utan istället verkar tas för given. Detta myckna upprepande och avsaknaden av utpekande gör att den paradoxalt nog framstår som osynlig och näst intill frånvarande. Upprepningarna och den brist på uppmärksamhet som kringgärdar dem återskapar heterosexualiteten som förväntad och normativ. Jag menar att framställningen av heterosexualitet, med sin redan etablerade betydelse, får sin ”vardagliga och ritualiserade legitimering” (Butler, 1990/2007, s. 219) genom dessa obrutna och obemärkta upprepningar i språkundervisningen.

Även i diskussionerna om novellerna ligger heterosexualiteten som en näst intill osynlig bakgrundsresurs. Här riktas fokus mot de dramaturgiska aspekterna av novellskrivandet. Heterosexualiteten ligger som en vardaglig

aspekt i novellerna och utgör inte objektet för samtalen om dem (se liknande i Ericsson, 2015, s. 140). Istället utgör framställningar av heterosexualitet en förment neutral bakgrund vilken blir en del i skapandet av ett slags frirum i klassrumsdiskussionerna där det innehållsiga i novellerna separeras från det mer dramaturgiska; diskussionerna kan riktas in på mer ”tekniska” detaljer kring novellskrivande. Precis som i novelltexterna pekas heterosexualiteten inte ut i klassrumsinteraktionen och den återskapas på så sätt som förgivettagen i diskussionerna. Normativitet i bemärkelsen det gemensamma, ett slags ”common bond” (Butler, 2004, s. 206), utgörs här av *heteronormativitet*. Att bygga på förgivetta i undervisningen för att skapa kunskap är i sig inte något konstigt och detta är en del av det frirum jag avser här; det som tas förgivet ger simultant utrymme åt annat att ta plats. När inga problematiseringar sker kring hur värden skapas genom språket eller genom viss användning av diskursiva resurser förbises dock normativitetens andra sida, nämligen dess normaliserande funktion och effekterna av denna normalisering på undervisningssituationen. Jag menar att den upprepade, obrutna och obemärkta heterosexualiteten återskapas som default (jfr ”default neutral setting” i Brekhus, 1998, s. 41) i undervisningens interaktion, en förgivettagen grundinställning som skapar ett frirum för intrigutveckling i novellerna och ett frirum för prat om berättarteknik i klassrumsdiskussionerna. Heteronormativitet fungerar således som en slags pedagogisk resurs med en normaliserande slagsida.

Heterosexualitet som klassrumssamtalens gemensamma nämnare

I första artikeln visar jag hur upprepade, obrutna och obemärkta framställningar av heterosexualitet fungerar som pedagogisk resurs att frigöra utrymme att diskutera och utveckla annat undervisningsinnehåll. I den andra artikeln visar jag hur framställningar av heterosexualitet verkar fungera som resurs som det går att hämta underlag från för olika typer av klassrumskonversationer. Heterosexualitet och normativ femininitet och maskulinitet verkar återskapas som resurser i engelskans konversationspraktiker: resurser för att göda konversationer på målspråket engelska där medlet för konversationen, alltså språket engelska och den muntliga produktionen av engelska, verkar vara målet med undervisningen snarare än språkets betydelsebärande- och skapande funktion. Genom att

upprepa framställningar av etablerad betydelse (Butler, 1990/2007, s. 219) om heterosexualitet och därtill hörande normativ femininitet och maskulinitet skapar eleverna ett ”common bond” (Butler, 2004, s. 206), en gemensam bas att konversera kring där alla verkar förväntas kunna interagera på ett enkelt sätt och haka på varandras resonemang genom att samtalsämnet har en air av vanlighet. Exempelvis pratar eleverna i de muntliga tester som diskuteras i artikel II om saker som verkar tas förgivna gällande normativ femininitet och maskulinitet, vilket får gruppen av elever att skratta och till synes enkelt föra konversationen vidare.

Heteronormativitet fungerar här som en samtalsresurs för de som är beredda, och har möjlighet, att använda sig av den. I dessa samtal blir också uttryck för en del av elevernas heterobegär synligt, liksom i förbigående, medan eleverna egentligen pratar om annat. Framställningarna av heterosexualitet i form av referenser uppmärksammas inte utan tycks tagna för givna. På detta sätt positionerar eleverna sig närmast obemärkt som heterosexuella (se liknande i Kitzinger, 2005), vilket blir ett sätt för eleverna att göra elevsubjektivitet genom upprepningar av framställningar av heterosexualitet. Detta återskapar heterosexualiteten som normativ. Genom att använda heteronormen som resurs för såväl ämnena som de pratar om som sätten som de positionerar sig bygger deltagarna upp en gemensam grund för samtalen (se liknande i Ericsson, 2011). Att ha en gemensam grund att samtala kring är något som förespråkas i dessa typer av samtalsövningar och samtalstester där eleverna uppmuntras att hjälpa varandra i samtalet. Förgivettagen heterosexualitet som gemensam nämnare visar sig således vara en värdefull pedagogisk resurs i engelskundervisningens talpraktiker. I artikel II visar sig upprepadet av heterosexuella framställningar utgöra såväl konversationsunderlag som underlag för elevsubjektskonstruktion. Sammantaget möjliggör förgivettagen heterosexualitet ”goda” samtalspraktiker i språkundervisningen, men enbart för dem som har möjlighet eller är villiga att återskapa heterosexualiteten som normativ och/eller att positionera sig själva som heterobegärande. Sett till skolans uppdrag att skapa möjligheter för alla att delta i undervisningen på lika villkor (se Skolverket, 2011a) är dessa omständigheter naturligtvis problematiska, vilket är något jag återkommer till i den sista delen av denna diskussion.

I exemplet med skolpjäserna (se artikel II) visar jag hur en grupp elever använder framställningar av den heterosexuella familjekonstellationen som förgivettagen bakgrundsresurs när de snabbt behöver arbeta fram ett manus

för en pjäs. Den självklara hetero-familjen fungerar här som utgångspunkt i elevernas arbete både när de jobbar fram handlingen i pjäsen och när de fördelar rollerna mellan sig. Genom att använda dessa diskursivt lättillgängliga framställningar av heterosexualitet arbetar de till synes enkelt och effektivt fram sin pjäs och slutför klassrumsuppgiften. Med heterosexualiteten som förgivettagen resurs för såväl pjäsens handling som rollbesättning skapas utrymme för samtal att löpa på utan avbrott. Förgivettagen heterosexualitet fungerar för eleverna som en gemensam nämnare i konversationerna där de med relativ enkelhet hjälper varandra till delaktighet i konversationerna. Heterosexualiteten blir en del av konstruerandet av normativ heterosexuell elevsubjektivitet i dessa exempel.

Den närmast osynliga närvaron av heterobegär materialiseras i effekterna av detta obemärkta upprepande: i de frirum som skapas i undervisningen och i novellerna där fokus istället är på något annat, i de lättsamma elevkonversationerna där eleverna skrattar med varandra och hittar gemensamma samtalsämnen och sätt att tala på, samt i elevernas förmåga att samarbeta effektivt i klassrumsuppgifter. Denna omständighet, att upprepande av heterosexualitet blir ett sätt att *göra* det normala och socialt lämpliga (Ericsson, 2011, s. 101) i språkundervisningen, understryks inte minst genom exemplet där en elev gör ett ”felsteg” i form av att upprepa ”fel” heterobegär genom att uttrycka begär för Britney Spears i ett klassrumssamtal på engelska (se artikel II). Lättsamheten, ”normaliteten” och gemenskapen verkar nämligen bara skapas när ”rätt” slags hetero-framställningar upprepas på ”rätt” sätt (se liknande i Godley, 2006). När upprepadet sker på ”fel” sätt bryts det lättsamma och det gemensamma och undervisningen flyter inte längre på obemärkt och lättsamt. Det gäller alltså för eleverna att använda rätt heteroreferenser. När ”fel” heteroreferens används verkar korrigeringar och öppen förhandling återskapa gränsen och ordningen i klassrummet (se liknande i Godley, 2006). Det uttryckta heterobegäret för Britney Spears visade sig inte återskapas som en gemensam heteronämnare bland eleverna i klassrummet, vilket kom till uttryck genom en hetsig ordutväxling.

När en tvist uppstår kring vad den gemensamma nämnaren är eller bör vara relativt normativiteten i klassrummet, verkar alltså frirummet snabbt kunna försvinna och bytas ut mot dispyt och kontrovers kring innehållet istället för att framställningen upprepas obemärkt och återskapas som förgivettagen. När framställningar av heterosexualitet tas för givna, vilket i studien var ett återkommande mönster, kan heterosexualiteten fungera

smörjande för språkundervisningspraktiker som flyter på. Det gick som smort för eleverna att i engelskundervisningen berätta om saker i form av upprepanen av normativa framställningar av sexualitet och/eller femininitet och maskulinitet, när målet verkade vara berättandet i sig och inte ett resonerande kring själva innehållet. Det gick som smort för eleverna i svenskundervisningen att analysera dramaturgiska aspekter av novellskrivande. Den obemärkta namnlösa heteronärvaron materialiseras som stabil grund och smörjmedel för ett undervisningsmaskineri där det förgivettagna banar vägen för annat till synes viktigare undervisningsinnehåll.

Effekterna av heterosexualitetens obemärkta närvaro materialiseras också i form av en frånvaro av det som exkluderas, nämligen icke-heterosexuella framställningar. Att så återupprepat och obemärkt använda framställningar av heterosexualitet som förment gemensam nämnare återskapar heterosexualiteten som förgivettagen och detta sker genom ett simultant exkluderande av den sexualitet, de liv, som inte passar in i normen (Butler, 2004, s. 206). Den obemärkta närvaron återskapar en exkluderande heteronorm. Exempelvis visas detta i artikel I där berättelser om icke-heterosexuella relationer saknas i novellerna som läses. Frånvaron av det icke-heterosexuella visas också i artikel II där referenser i elevernas tal kontinuerligt görs till heterosexualitet. I artikel III visar jag också hur kvinnlig homosexualitet görs frånvarande till synes till förmån för kvinnlig homosocialitet.

Det obemärkta och till synes obrutna upprepanen av heterosexuella framställningar återskapar heterosexualiteten som normativ och skapar förväntningar på heterosexuell elevsubjektivitet. Förutom de exempel som diskuterats ovan visas detta även i exemplet där ett bögpår används för att göra humor i en klassrumspjäs (se artikel IV). Det verkar i detta exempel tas för givet att det inte är några bögar närvarande i klassrummet som kan ta åt sig vare sig av att det drivs med bögar som kategori, eller av de i skolsammanhanget homofoba utrop som görs i form av ”no homo”-kommentarerna. Den (heterosexuellt) monosexuella elevkohorten som Nelson (2006) skriver om verkar i detta exempel utgöra den vedertagna föreställningen om klassens elevsammansättning. Med heterosexualiteten som förgivettagen, och homosexualiteten som förmodat frånvarande, skapar elever och lärare humor genom att upprepa och driva med en framställning av homosexualitet, en stereotyp bild av bögen, vilken i praktiken används som redskap för att göra pratandet av engelska inför alla klasskamrater till något

lätt samt och rentav ”roligt” (för de som tar heterosexualiteten för given vill säga). Lärarens avslutande kommentar, ”that was fun, right?” understryker att de närvarande eleverna förmodades uppskatta humorn i elevpjäsen, vilket implicerar ett förgivettagande om de närvarande elevernas heterosexualitet även från lärarens håll. Oavsett om heterosexualiteten är förmodad eller inte bland eleverna och läraren, är det heterosexuell elevsubjektivitet som skapas som närvarande genom dessa praktiker av förgivettaganden.

Genom att på lite olika sätt användas som en förgivettagen bakgrundsresurs i undervisningen konstrueras heterosexualiteten som en osynlig (naturligvis beroende på vilka förgivettaganden en gör) hypernärvaro som verkar kunna operera utan att knappt märkas och därmed utgör en förgivettagen och framträdande grund för elevsubjektivitet att skapas genom. Förutsättningarna för att elevsubjektivitet enkelt ska kunna ta form genom att materialisera normen (Butler, 1993/2011, s. xxiv) skapas härigenom, men de identifikations-processer genom vilka detta sker görs också mot praktiker som pekar ut gränserna för normativiteten. Det obrutna och obemärkta ska nu därför kontrasteras mot det som i avhandlingen istället framträtt som utpekade.

Det utpekade

Resultaten i artiklarna visar även hur gränser för subjektsskapande skapas genom att förgivettagandets praktiker bryts och gränsen för det förgivettagna pekas ut. Exempelvis visar jag hur framställningar av manlig homosexualitet skapas som stereotypa och/eller abjekta genom utpekanden i olika sammanhang (se artikel III och IV). Även anspelningar på sex och sexuella praktiker pekas ut och blir viktiga för skapandet av normativitet. Resultaten visar att, till skillnad från den förgivettagna heterosexualiteten, pekas framställningar av manlig homosexualitet ut. Den närvaro som manlig homosexualitet utgör skapas alltså genom att upprepas och pekas ut, och därmed särskiljas från det förväntade för att simultant, eller strax därefter, förkastas. Genom exemplet om bögparet som används som en resurs i en klassrumspjäs (se artikel IV) visar jag hur genus och anspelningar på genusöverskridanden verkar spela in dels i skapandet av bög-framställningen och dels i skapandet av humor. Exemplet visar hur sexualitet som pekas ut, alltså sexualitet som görs skild från normen, utgör en resurs i såväl innehåll (vad pjäsen handlar om) som i utförande (hur pjäsen framförs), samt hur innehåll och utförande ”intra-agerar” (Lykke, 2005, s. 8) i ömsesidiga

meningsskapande processer. I exemplet visas hur några elever spelar ett bögpar uppe på scen och hur de agerar nära varandra och intimt, vilket genererar skratt och utrop som exempelvis ”no homo”. Den på scen upprepade framställningen av manlig homosexualitet flyger inte på något sätt under radarn på det sätt som heterosexualiteten gjorde i de flertal exempel som diskuterades i avsnittet ovan. Istället ställs sexualiteten, i form av den manliga homosexualiteten, i centrum. Det är skapandet, det humoristiska porträtterandet och det offentliga utpekandet, av manlig homosexualitet som blir pjäsens huvudsakliga poäng.

Den manliga homosexualiteten finns med på premisserna att den görs till åtlöje, skrattas åt och förkastas. De två bögarna porträtteras genom uppvisande av misslyckad normativ maskulinitet: de är bögar, de visar smärta öppet och de visar kärleksfullhet öppet. Att vara man och homosexuell, att visa sig ”svag” genom att visa smärta och att visa kärleksfullhet är samtliga beteenden som inte rimmar med normativ maskulinitet i den bredare samhällseliga diskursen. Normativ maskulinitet är i den bredare samhällsdiskursen ofta snarare synonym med heterosexualitet, att vara stark och *man up* i situationer där styrkan börjar vackla, samt att lämna tydligt känslouttryckande åt kvinnor. De två porträtterade bögarna i pjäsen misslyckas dessutom med att på ett naturligt vis bara *vara* män. Detta kan också ses som misslyckad normativ maskulinitet eftersom denna ofta föreställs vara något som bara *är*, utan ansträngning, som om performativitetens krafter inte gällde för skapandet av maskulinitet, vilket kan jämföras med femininitet som ofta föreställs kräva ett ständigt *görande* (Kulick, 2010). Till och med bögarnas subjektpositioner *görs* väldigt tydligt; de är rollkaraktärer i en pjäs. De är inte ”på riktigt”. Det skapas förment god stämning och de elever som agerar på scen blir upphovspersoner till en, av läraren benämnd och av elevernas skratt att döma, *rolig* klassrumsstund där de, och andra elever, pratar på engelska inför hela klassen. Dock verkar deras spelade kärlek till varandra interpellera sexuell subjektivitet i det ögonblick då deras begär och sexualitet förkastas genom att två killar i klassen utropar ”no homo”: ett uttryck som används som ”discourse interjection” (Brown, 2011, s. 299) i hip-hop-sammanhang och numer även finns i den svenska ungdomskulturen (Berggren, 2012). Resultaten visar alltså hur manlig homosexualitet skapas och visas upp för att förkastas och på så sätt markera avstånd till intimitet visad av andra killar (se liknande i Andreasson, 2003). Förkastandet av manlig

homosexualitet fungerar som verktyg för görandet av heterosexuell maskulinitet (se liknande i Bäckman 2003/2006, s. 92).

Ett annat exempel på hur utpekanden fungerar för att skilja ut något från det normativa återfinns i artikel I där upprepanden av framställningar med betydelse skild från det förväntade ”svenska” pekas ut i handlingen i den novell om familjeutflykten som läses upp. I novellen blir upprepanden av det icke-normativt svenska tydligt utpekat *som* någonting, som annorlunda inte minst, och på så sätt återskapas den normativa framställningen av den heterosexuella familjen också som ”svensk”. Utpekandet består i novellen främst av författarens användning av förstärkande ord såsom exempelvis ”välla ut”. Det i novellen utpekade simultana skapandet av det heteronormativa familjelivet som ”svenskt”, är dock inte något som diskuteras under den efterföljande helklassdiskussionen. Det explicita sätt som författaren presenterar den nyanlända familjen som annorlunda hade kunnat utgöra underlag för samtal om hur exempelvis föreställningar om svenskhet skapas genom olika språkliga uttryck. När ingenting av detta nämns eller problematiseras i undervisningspraktiken återskapas den nyanlända familjekonstellationen och deras beteende som annorlunda.

För att ytterligare synliggöra hur genus och sexualitet är sammankopplade i görandet av varandra, samt hur detta är kopplat till makt, knyter jag åter an till den ovan diskuterade skolpjäsen och den roll genus spelar för det utpekande porträtterandet av manlig homosexualitet i pjäsen. Det räckte inte med att killarna i rollerna sa att de var ett par (den ena killen refererade till den andra inledningsvis som sin man, ”man” på engelska), utan ett av de karaktärsdrag som eleverna utvecklar på scen är begäret efter fysisk närhet och intimitet mellan killarna. De håller varandras händer, smeker varandra på magen och säger ömsint ”oh, baby” till varandra. På så vis förstärker presenterandet av den fysiska intimiteten (upprepandet av framställningar av fysisk närhet och kärleksfullhet) bilden av att detta verkligen är ett kärlekspar. Jag vill här lyfta fram hur killarna på så sätt utmanar normativ maskulinitet för att skapa en representation av manlig homosexualitet. Jag menar att den ömsinthenhet och kärleksfullhet som killarna öppet ger uttryck för är upprepningar av framställningar som ofta snarare förknippas med femininitet än med maskulinitet. Cameron (2011) har pekat på att detta ”råmaterial” av (lingvistiska) resurser finns att använda sig av i skapandet av ”camp” manlig homosexualitet, men att någon liknande uppsättning resurser inte verkar finnas för skapandet av kvinnlig homosexualitet. Män verkar alltså ha tillgång

till diskursiva resurser i form av etablerade betydelsebärande framställningar av femininitet för att skapa utpekad och därmed ”felaktigt” och rolig maskulinitet. Orsakerna till att dessa resurser verkar finnas för män men inte för kvinnor kan och har diskuterats (se exempelvis Cameron & Kulick, 2003; Cameron, 2011; Kulick, 2010). Exempelvis har olika förutsättningar för socialt liv utanför familjen för kvinnor respektive män, historiskt sett, angetts som en möjlig orsak (Cameron, 2011). Görandet av femininitet utgör i sig ”easy fodder for humor” (Kulick, 2010, s. 74) och är således en utmärkt resurs både för skapandet av manlig homosexualitet och för skapandet av humor. Oavsett möjliga tänkbara orsaker till resursernas tillgänglighet i klassrummet skapar killarnas utpekande upprepningarna av framställningar som signifierar normativ femininitet en stereotyp och simultant förkastad bild av manlig homosexualitet. Normativ femininitet och en ”stereotypiserad niddbild” (Bäckman, 2003/2006, s. 96) av manlig homosexualitet görs samtidigt till maskulinitetens utsida, ett ”threatening spectre” (Butler, 1993/2011, s. xiii): något som mejslar fram konturerna av heterosexuell maskulinitet som något annat än detta utpekade konstruerat feminina och manligt homosexuella. ”Naturlig” normativ maskulinitet, dvs. maskulinitet som föreställs *finnas* utan att *göras*, är ofta inte rolig i sig (Kulick, 2010) och utpekandet i klassrummet av det feminina och bögen som roliga blir således också ett sätt att återskapa heterosexuell maskulinitet som icke-konstruerad. Att peka ut genom ”rolighet” blir här ett sätt att explicitgöra gränserna för det normativa och i detta fall kombineras genus- och sexualitetsöverskridanden: femininitet bryter mot maskulinitet som norm och homosexualitet bryter mot heterosexualiteten som norm.

Det är intressant och tänkvärt att killarnas användning av dessa resurser, alltså deras upprepande av etablerade betydelsebärande framställningar av femininitet och manlig homosexualitet i exemplet med klassrumspjäsen, får så många effekter i undervisningspraktiken; dels är det ett explicitgörande och förkastande av bögen vilket fungerar som resonans för skapande av heterosexuell manlig elevsubjektivitet; dels är det ett görande av ”ogörbar” maskulinitet, alltså ett uppvisande av misslyckad maskulinitet, vilket fungerar som en humoristisk orimlighet och ett förstärkande av bilden av normativ maskulinitet som *given* och inte *gjord* (dvs. resultatet av ett performativt görande). Dels fungerar humorn (så länge alla skrattar) som verktyg för att skapa ett lättsamt och trevligt klassrumsklimat (se liknande om bögskämt i Jonsson, 2007, s. 178), vilket kan framhållas som en förutsättning för att

eleverna ska känna sig säkra nog att prata på målspråket. Skapandet och användandet av det utpekade får alltså effekter på många plan i undervisningen och kan sägas vara en del av det som skapar denna undervisningspraktik. Inte minst är det också ett skapande av manlig homosexualitet som förkastad genom undervisningen.

Det kanske paradoxala i sammanhanget är att manlig homosexualitet görs närvarande genom denna skämtande praktik (se Jonsson, 2007, s. 185) som blir som ett slags alibi för intimitet mellan killar under förutsättning att det sker någon typ av ”avväpning” medelst slag, skämt och/eller bögaklagelser. Det framstår som att närhet mellan killar i klassrummet närmast tvångsmässigt följs av slag eller bög-”anklagelser” där bögen som möjlig subjektsposition ständigt görs närvarande, men mer som ett hot än som möjliggörande av levbar (Butler, 2006) elevsubjektivitet. En slags bögsbjektivitet skapas alltså genom en kombination av närhet, slag och/eller bög-”anklagelser”, men verkar inte för den skull utgöra grund för manlig homosexuell levbar elevsubjektivitet. För, trots att detta närmast förtryckande benämning och utpekande i viss mening kan sägas rendera manlig homosexuell subjektivitet i undervisningen och klassrummet, så verkar det vara fråga om en förkastad subjektivitet, inte en levbar (Butler, 2006).

Killarna upprepade alltså närhetspraktiker i klassrummet, men där detta bland tjejerna inte rönt några utpekanden skapade killarnas närhetspraktiker gränser för normativ heterosexuell killelevsubjektivitet. Killarnas närhet gick inte obemärkt förbi utan följdes av någon typ av ”yttre ståhej” (Borgström, 2016, s. 26). Intimiteten avväpnades på så sätt på symboliskt genom slag eller bög-”anklagelser”; praktiker som enkelt går att förknippa med en sorts homofob normativ maskulinitet. Jag menar dock att det är en analytisk förenkling att enbart lyfta fram killarnas intimitetspraktiker som uttryck för, eller materialiseringar av, homofob normativ maskulinitet. Det är värt att understryka att killarna är nära varandra på olika sätt under lektionerna. De kramas och stryker på varandra, något jag visar i artikel III och som visas i andra studier (se Jonsson, 2007, s. 196). Det verkar finnas ett begär att vara nära varandra hos killarna. De är nära varandra och visar varandra fysisk ömhet. Att det sedan följer en avväpning (jag kallar den så eftersom den fyller en diskursiv funktion av att på ett plan ”ofarliggöra” den föregående intimiteten) kan i skenet av detta ses som en närmast obligatorisk strategi för att kunna fortsätta med närhetspraktikerna men fortfarande skapa heterosexuell maskulinitet som normativ i klassrummet. Denna avväpnande

praktik liknar den funktion som Brown (2011) menar att frasen "no homo" fyller i hip-hop-texter. Brown (2011) menar att "no homo" där fungerar negerande av en "supposed misconception or misreading of a previous utterance" (s. 299). På liknande sätt menar jag att slagen eller bögs-"anklagelserna" fyller en funktion av att negera, eller ofarliggöra, den tidigare och åsyftade handlingen som annars skulle kunna framstå som ett upprepande av "verklig" homosexualitet. Genom utpekanden i form av slag och bögs-"anklagelser" hålls den levbara bögssubjektiviteten på avstånd och närheten kan fortgå och legitimeras, inom ramen för normativ heterosexuell maskulinitet. Att explicit skapa och förkasta denna framställning av bögen blir ett sätt att subjektivera honom och göra honom närvarande i klassrummet som stereotyp utifrån premissen att han ändå ska förkastas.

Humor i undervisningen

Humorn, med sin inneboende risk av att peka ut det som det skrattas åt, samt dess funktion i undervisning, förtjänar att lyftas fram och diskuteras ytterligare i relation till undervisning i stort. Exemplet med klassrumspjäsen visar att humor blir en resurs, ett verktyg, i klassrummet som skapar förment god stämning och får undervisning och konversationer att flyta på. Flyt i såväl undervisningen i stort som i elevernas språkliga användning är en viktig del i språkundervisningen. Kulick (2010, s. 76) menar att det är viktigt se att precis där det skapas humor, där skapas det samtidigt humorlöshet. Tidigare visade jag hur bögstereotypen används för att skapa humor och "god" stämning i klassrummet, liksom hur normativ heterosexuellhet och genuskonformitet används för att lättsamt prata om "gemensamma" ämnen i engelskan. Utöver förment lättsamhet och god stämning skapar dessa praktiker samtidigt en latent utsida av humorlöshet. Vad händer med den som inte skrattar åt portätterandet av bögstereotypen? Vad händer med den som påpekar att det inte alls är roligt utan istället kan ses som en manifestation av homofobi? Vad händer med den som inte enkelt kan stämma in i skratt och instämmande om hur "gulligt", dvs. fel och feminint, det vore med en navelpiercing på en 15-årig kille? Humor är allvarliga saker, menar Kulick (2010, s. 70), vilket är en synnerligen viktig synpunkt i relation till undervisning och humorns roll i den. För vad, eller vilka, är det som implicit skapas som humorlösa mitt i upprepandet av det roliga i de exempel som artiklarna lyfter fram?

Att skratta åt bögstereotypen och att lättsamt skratta åt tanken på att bryta normativ maskulinitet genom tanken på en kille med navelpiercing är, menar jag, ett sätt att göra icke-utpekad obemärkt elevsubjektivitet. I sitt resonerande om vikten av "glädjedödare" och hur lycka i vissa sammanhang fungerar som en plikt skriver Ahmed (2010) att: "[g]oing along with happiness scripts is how we get along: to get along is to be willing and able to express happiness in proximity to the right things" (s. 59). Att skratta blir ett sätt att hanka sig fram som elev, att vara elev. Att inte skratta åt bögstereotypen på scen skulle istället bli att gå emot den roliga undervisningen. Att inte spela med i det roliga genom att "vara" glad, eller uttrycka glädje, blir att inte "get along" i undervisnings-sammanhanget. Då står en för det humorlösa, det humorbefriade, den som berövar klassrummet från det roliga. Att inte stämma in i hur gullig en navelpiercing vore på en 15-årig kille skulle, på liknande sätt, bli att avbryta flytet i konversationen, avvika från det "gemensamma" lättsamt trevliga och istället stå för ett avbrytande sätt att konversera, ett sätt som inte flyter på utan som styckar upp. Det skulle eventuellt bli att ställa sig utanför föreskrifterna om att hjälpa varandra i denna konstruerade "naturliga" klassrumsinteraktion. Att inte haka på i lättsamma skratt kring stereotypa påståenden i språkundervisningen kan ställas mot Kulicks (2010) tanke om att den som är humorlös också i någon mån är avhumaniserad. Den humorlöse intar således en position som troligtvis inte är så eftertraktad i klassrummet.

Det utpekande upprepadet av den stereotypt feminina bögen blir ett sätt att skapa humor genom att presentera en framställning av "orimlig" maskulinitet där såväl homosexualitet och femininitet görs till oförenliga med föreställningen om den normativa ogjorda heterosexuella maskuliniteten. Jämsides med praktikerna av ständigt förgivettagande av heterosexuella framställningar, vilket diskuterades ovan, utgör alltså utpekanden av manlig homosexualitet en grund för att skapa manlig heterosexuell elevsubjektivitet i den observerade språkundervisningen. Det förkastade utgör en utsida, en slags slagpåseposition att ta spjärn emot och förkasta i skapandet av heterosexuell killelevsubjektivitet. Här handlar det inte om att obemärkt upprepa heteronormen som en del i en identifikationsprocess, utan om att skapa subjektivitet genom att markera gränsen mot det som ska exkluderas (Butler, 1993/2011, s. xiii). Jag menar också att utpekandet och det explicita förkastandet av bögen är ett så vedertaget grepp för att skapa normativ maskulinitet att det får till effekt att bögen görs ständigt närvarande som

förkastad i undervisningen, något som nu ska kontrasteras mot lesbiskas osynlighet.

Det osynliggjorda

Resultaten i artiklarna pekar nämligen även på kontinuerliga osynliggörande praktiker, främst relativt kvinnlig icke-heterosexualitet i språkklassrummet. Frågor om vem (i bemärkelsen könstillskrivelse och genus) som gör vad (i termer av exempelvis närhet) med vem (i bemärkelsen könstillskrivelse och genus) har betydelse för hur osynliggörande praktiker opererar, uppmärksammas och görs begripliga. Resultaten visar att praktiker av icke-utpekanden skapar lesbiskhet som obenämd och frånvarande. lesbiskhet blir i dessa språkklassrum osynliggjord dels genom de dominerande obemärkta upprepandena av heterosexualitet, heteronormativiteten, och dels genom praktiker av icke-utpekanden av tjejers närhet. Det är, menar jag, fråga om en annan sorts osynlighet än den som jag inledningsvis beskrev som karakteristisk för heterosexualiteten vilken handlade om att genom praktiker av förgivettaganden passera obemärkt förbi. Där heterosexualiteten ständigt, men obemärkt, upprepas och refereras till genom olika typer av framställningar, verkar lesbiska framställningar saknas helt, eller åtminstone inte upprepas *som* lesbiska.

Det framträder alltså en skillnad i praktikerna av intimitet och socialitet mellan tjejer och killar i klasserna. I resultaten visas vilka praktiker av intimitet i klassrummet som genererar någon typ av uppmärksamhet, och vilka praktiker av intimitet som inte uppmärksammas eller pekas ut (se artikel III). I artikel III jämför jag tjejernas närhetspraktiker med liknande närhetspraktiker bland killarna och jag jämför även med hur eleverna reagerar när de får se referenser till heterosex i filmer. Närhetspraktikerna diskuteras i termer av huruvida de skapar sexuell eller social subjektivitet för tjejerna. Jag noterar att när tjejerna är fysiskt nära varandra, exempelvis sitter i varandras knä eller kramas, så väcker inte detta några reaktioner utan dessa intima praktiker fortgår utan att uppmärksammas (se liknande i Ambjörnsson, 2003). Praktikerna görs inte till något utöver det vanliga utan passerar obemärkt. När killarna är fysiskt nära eller intima med varandra uppmärksammas detta däremot, antingen genom slag eller genom att någon utropar "gay" eller liknande. Intimiteten skapas för killarna som något utöver det vanliga genom att pekas ut som "gay" eller i behov av att slås ned (åtminstone symboliskt).

De närhetspraktiker som hos tjejerna inte uppmärksammades alls framstår hos killarna istället som tydliga brytpunkter (Jonsson, 2007, s. 181). Denna skillnad ligger också i linje med Bäckmans (2003/2006) studie där hon konstaterar att den lesbiska är en person som ”är så osynlig att hon inte tycks lämplig ens som stereotypiserad nidsbild” (s. 96) och där homosexuell som förolämpning bara verkade möjlig att använda mot killar (s. 92).

Praktikerna av icke-utpekanden runt tjejernas intimitet framträder också i relation till de situationer i klassrummet där eleverna får se (hetero)sexuella sekvenser, alltså sekvenser av sexuell praktik eller anspelad sådan på film. I dessa sammanhang reagerar eleverna, ofta genom att skratta, och den intimitet och de sexuella praktiker de får se pekas ut och skapas som något i sammanhanget. Denna intimitet flyger med andra ord inte under radarn i klassrummet. Den sammantagna bilden i studien visar att heterosexualitet som sexuell *praktik* pekas ut, likaså pekas killars intimitet ut, medan tjejers intimitet inte pekas ut alls. Tjejers fysiska närhet med varandra verkar alltså i sammanhanget inte skapas *som* sexualitet. Lesbisk subjektivitet verkar inte finnas som identifikationsmöjlighet. Där bögen kontinuerligt görs tillgänglig som förkastad och/eller annorlunda i skapandet av heterosexuell killelevsubjektivitet lyser lesbiskhet, som jämförelse, med sin frånvaro i klassrummet. Lesbisk subjektivitet blir ur denna synvinkel frånvarande och osynliggjord. Den sexuella subjektiviteten finns där som en möjlighet, givet praktikerna, men den görs likväl inte begriplig *som* sexualitet. Betydelsen som kopplas till framställningarna av tjejernas närhet är inte sexualitet utan socialitet. Intimiteten verkar alltså enbart kännas igen som homosocialitet. Lesbisk subjektivitet finns, menar jag, ytterst närvarande i dessa praktiker, men den är inte namngiven eller utpekad. Tjejernas fysiska närhet lämnas därhän och fortgår utan att avbrytas. Den återskapas som *homosocialitet*, som en förväntad del i skapandet av normativ heterosexuell tjejelevsubjektivitet. Denna homosocialitet går obemärkt förbi, som en del av heteronormativiteten.

Resultaten kan relateras till historiska studier som visar hur kvinnor i början av 1900-talet i Sverige, enligt Borgström (2016), kunde åtnjuta en slags ”kulturellt frirum” (s. 15) att leva tillsammans med omgivningens respekt, inom ramen för det samhälleligt accepterade fenomenet ”romantisk vänskap” mellan kvinnor. Eftersom det ”moderna homosexualitetsparadigmet” (Borgström, 2016, s. 15) ännu inte slagit rot och eftersom det fanns en föreställning om att kvinnor inte ”besvärades av erotiska begär på samma sätt

som män så uppenbart gjorde” (Borgström, 2016, s. 17), fanns det utrymme för kvinnor att leva tillsammans, utan att detta förstods som normbrytande. Under förespegling att förhållandet inte var av erotisk karaktär kunde kvinnor i vissa fall leva tillsammans i sexuella relationer med varandra i det privata, så länge som det offentligt inte blev känt att relationen var av erotisk karaktär (Borgström, 2016). Med detta i åtanke kanske konsekvenserna av att klassrumstjejernas närhet inte pekas ut och därmed inte heller förkastas kan vara skapandet ett slags frirum för lesbisk kärlek i klassrummet. Att närhetspraktikerna kan fortgå utan att pekas ut, utan att synas interpellera sexuell subjektivitet, gör också att de på ett plan kan fortgå utan att störas. Att inte pekas ut och inte benämnas blir på så vis ett sätt att inte synas vilket frigör utrymme att agera utan att bli förkastad på det sätt som bögsjektiviteten blir i klassrummet.

Det är dock viktigt att inse att bristen på benämning äger rum gentemot en förväntan om heterosexualitet, och detta får effekter. Som Borgström (2016) poängterar frigjorde den romantiska vänskapen förvisso ett visst utrymme för kvinnor att leva tillsammans i erotiska förhållanden i början av 1900-talets Sverige, men förpassandet av relationernas erotiska karaktär till det privata innebar samtidigt att förhållandena inte erkändes och därför inte heller betraktades som legitima. Detta är relevant att beakta även i samband med göranden av sexualitet i språkklassrummen. Att inte benämnas blir till viss del detsamma som att inte finnas och den subjektivitet som då återstår för tjejerna i klassrummet är den heterosexuella. lesbiskhet skapas således inte som en identifikationsmöjlighet för tjejerna i klassen. Detta eftersom elevsubjektivitet skapas genom att på ”rätt” sätt upprepa det som känns igen, exempelvis normativ femininitet och ”tjejeleven” (se liknande i Davies, Dormer, Gannon, Laws, Rocco, Lenz Taguchi och McCann, 2001, s. 173). I ljuset av den starka heteronormativitet som resultaten i övrigt visar på framstår osynliggörandet av lesbiskhet inte som någon möjliggörare av lesbisk elevsubjektivitet. Snarare framstår lesbiskhet som tydligt osynliggjord genom språkundervisningens olika subjektsskapande praktiker.

Jag menar alltså att de narrativ och framställningar som skapas genom språkundervisningen och som samtidigt skapar den, osynliggör lesbiskhet. De sätt att leva som kvinna som upprepas i den observerade undervisningen inbegriper män som relationspartners, aldrig kvinnor. I jämförelse med manlig homosexualitet, som framstår som explicit närvarande genom att utgöra slagpåse och markör för gränserna för heterosexuell killelevsubjektivitet och

därmed fyller en aktiv funktion i det dagliga skapandet av normativ elevmaskulinitet, fyller inte kvinnlig homosexualitet någon jämförbar funktion. Hon blir därmed också osynliggjord på ett annat sätt i de observerade språkklassrummen.

Det är viktigt att påpeka att osynliggörandet av framställningar av icke-heterosexuella sätt att leva, alltså som levbar subjektivitet (Butler, 2006), i undervisningsmaterialet är detsamma gällande såväl kvinnors som mäns icke-heterosexualitet. Framställningar av icke-heterosexuella relationer upprepas inte och de används inte som resurs för ett förväntat, förgivettaget och begripligt sätt att leva, vilket ju oavbrutet och obrutet görs gällande heterosexualitet. Framställningar av icke-heterosexualitet används inte som resurs på något sätt som motsvarar de sätt som framställningar av heterosexualitet används i språkundervisningen. Muminmamman bor inte tillsammans med en annan muminmamma. Gårdstomten parar inte ihop bonden Göran med en manlig sjuksköterska. Det är inte två pappor som sitter och har picknick ute i naturen och börjar bråka om småsaker med en annan familj. Familjen som står i centrum i elevernas pjäs om tonåringen som vill tatuera sig består inte av två mammor. Och så vidare. Osynligheten struktureras således av den obrutna och oavbrutna närvaron av heterosexualitet och den slår likadant för tjejer och killar; heteronarrativen strukturerar undervisningsnarrativen.

Avslutande kommentarer: elevsubjektivitet och heteronormativitet i språkundervisning

Den här avhandlingen visar hur elevsubjektivitet görs i förhållande till språkundervisningens heteronormativitet. Återkommande illustreras genom exempel från undervisningen hur sexualitet görs påtagligt närvarande; genom upprepande framställningar av relationer, identiteter, känslor, samliv, erfarenheter och som hierarkiserande normativitet. Jag visar att denna närvaro till stora delar handlar om oavbrutna upprepanden av heterosexualitet i olika bemärkelser, och därutöver av manlig homosexualitet som förkastad stereotyp. Dessutom visar jag att möjliga uttryck för lesbiskhet osynliggörs och görs frånvarande men samtidigt närvarande som möjlighet i den obemärkta intimiteten mellan tjejer. Jag menar att dessa olika typer av närvaro och frånvaro av olika uttryck för sexualiteter är medverkande i konstruerandet av språkundervisningen på högstadiet. Heterosexualitet som förväntad och

normativ utgör därmed en resurs i språkundervisningen genom att den fyller en funktion av något gemensamt att falla tillbaka på, något förväntat att spinna vidare på. Detta fyller också funktionen av att frigöra utrymme för att fokusera på annat, givet att det förgivettagna fortsätter att tas för givet. Undervisningens heteronormativitet är ur den synvinkeln nödvändig, även om resultaten i avhandlingen främst kanske pekar på att dess normaliserande aspekter behöver synas och utmanas, och detta ska nu diskuteras avslutningsvis.

Heteronormativitetens potential som pedagogisk resurs i språkundervisningen måste lyftas fram och diskuteras. Jag visar hur den fyller funktionen av en gemensam styrande nämnare; den obemärkta men hypernärvarande heterosexualiteten möjliggör både elevers textsamtal på svenska och deras produktion av talad engelska; den utpekade manliga homosexualiteten utgör en förment humoristisk resurs att ta till för att tala engelska inför hela klassen och samtidigt skapa en lättsam och rolig undervisningsstund. Den närvarande frånvaron av kvinnlig homosexualitet möjliggör för tjejerna i klassen att vara omsorgsfulla och ömsinta gentemot varandra och skapar villkor för heterosexuell elevsubjektivitet. Samtidigt visar resultaten hur alla dessa praktiker återskapar heterosexualiteten som normativ, vilket gör att elevsubjektiviteten i undervisningen i mångt och mycket underordnas heteronormativitet. Därmed görs homosexualitet på olika sätt *avvikande* och/eller frånvarande i språkundervisningen, medan heterosexualitet görs *normal*, närvarande och förväntad. Att heterosexuell identifikation görs förväntad och förgivettagen i just språkundervisning, där den egna positionen är en central grund för möjligheterna att producera och konsumera språk, blir problematiskt. Språkundervisning behöver därför förhålla sig till att olika möjligheter att framträda som elev skapas genom undervisningens normativitet. Detta har i allra högsta grad att göra med normativitet kring sexualitet. Heteronormativitet är alltså en pedagogisk resurs som får oönskade effekter.

Syftet med att studera och lyfta fram skapandet av sexualitet i klassrummet är alltså att i förhållande till undervisningen utmana och reflektera över de gränser som skapas genom det som upprepas. Med Butlers (2004, s. 206) dubbeltydiga normbegrepp, där normativitet står både för det gemensamma, det som ger "a sense of the 'common'" (Butler, 2004, s. 206), och för normaliserande kriterier, blir det tydligt att normativitet fyller en funktion i undervisningen. Normativitet utgör en gemensam nämnare som är nödvändig

i all undervisning och särskilt i språkundervisning där eleverna i viss utsträckning måste språka för språkandets skull och därmed också måste ha någonting gemensamt att språka om. Att luta sig mot det förgivettagna är alltså en nödvändighet i användandet av språk. När normativiteten syns i sin andra normaliserande bemärkelse (Butler, 2004, s. 206) står det dock klart att upprepandet av det förgivettagna i undervisningen också har en tydlig slagsida. Den skapar orättvisa, ojämlika och till och med kränkande villkor. Detta måste synliggöras, problematiseras och tas itu med genom aktivt och reflekterande pedagogiskt arbete. Undervisning och lärande handlar om att på olika sätt utmana och bygga vidare på de kunskaper som redan finns. Frågor om normaliseringens del i normativitet i undervisning och kunskapsbyggande är således centrala för det pedagogiska arbetet. När normativiteten syns utifrån sin normaliserande effekt blir det tydligt att sådant som håller samman i lärande och undervisning också riskerar att stänga ute. Utbildning är, som tidigare nämnts, inte någon neutral aktivitet (Janks, 2010, s. 22). Det sätt som språket genererar kategorier och normalisering i förhållande till sexualitet skapar närvaro och frånvaro. Det skapar gränser som hela tiden omskapas genom förväntningar, utpekanden och osynliggöranden, och som stänger ute möjligheterna för subjektivitet skapad på andra sätt än genom upprepning av heteronormativitet (Paiz, 2015; Kappra & Vendrick, 2006). Undervisningen riskerar då tydligt att begränsa vissa barns förutsättningar att vara och verka *som* elever.

Avhandlingens resultat indikerar att det är viktigt att uppmärksamma och problematisera *hur* sexualitet och elevsubjektivitet blir till genom språkundervisning. Elever inte är några förhandskonstruerade kroppar som befolkar klassrummet redo att uttrycka *sig själva* bara de blir tillräckligt språkligt skickliga. Elevsubjekten finns inte innan eller utöver språkundervisningen; de blir till genom och i undervisningen. Eleven i klassrummet kan således inte betraktas som ett pre-existerande subjekt som träder in i klassrummet och där uttrycker *sig*. Subjektet är inte någon "...sovereign precondition of action and thought" (Butler, 2009, s. iii) utan är socialt producerat; subjektets verkande och tankar görs möjliga genom språket (Butler, 2009, s. iii) och normativitet skapar möjligheter och begränsningar i språket. Elevsubjektet är därför inte heller en förutsättning för språkundervisningen utan en effekt och medproducent av densamma. Genom språkundervisningen skapas på så sätt villkor för elevsubjektivitetsskapande. Att uppmärksamma hur undervisning villkorar möjligheterna för elever att

delta i undervisningen, är därför en central fråga i arbetet med undervisning och lärande.

Davies et al. (2001) menar att skolans syn på eleven ofta bygger på en modell där individen ses som den hen är utifrån antingen sitt eget val eller utifrån någon typ av biologiskt arv. I de exempel som lyfts fram i artiklarna verkar eleverna också förutsättas i språkundervisningen. Om eleverna förutsätts som subjekt ”innan” undervisningen kan undervisningen fokusera på praktiker som lär ut språket som ett verktyg att uttrycka *sig* med. Undervisningen kan då fullt ut fokusera på att ge eleverna möjlighet att träna *sig* i att *använda* och *ta del av* språkliga uttryck, som om detta inte var sammankopplat med normativitet, dvs. de betydelser och villkor som dominerar klassrummet. Kanske uppfattas inte normativiteten, eller antas inte spela någon roll för vad som kan förväntas uttryckas av eleverna; som om det inte spelar någon roll om undervisningen domineras av vissa obrutna upprepanden. Eleverna förväntas istället kunna uttrycka *sig själva*. Min poäng är att vad som uttrycks i klassrummet tycks, med en sådan syn på eleven, avhängigt vad som finns *inuti* eleven, dvs. vilka eleverna i klassen *är*, snarare än vilka de *blir* genom de villkor som skapas genom undervisningen.

Att förutsätta elevsubjektivitet i undervisning är alltså, givet resultaten i avhandlingen, problematiskt. Förutsättandet bortser från det vi vet om hur subjektivitet skapas och därmed bortser det också från betydelsen av hur normativitet är en del av detta. Sexualitet, elevsubjektivitet och heteronormativitet skapas gemensamt, såsom visas även i Vetter (2010) och Kappra och Vendrick (2006) där sammanlänkningen mellan den sexuella identiteten och villkoren för att delta i språkundervisningen som läsare, skribent och talare, tydliggörs. Språkundervisning behöver utgå från att elevsubjektivitet innebär ett *görande* i och genom undervisningen.

Här är det relevant att åter knyta an till Foucaults (1976/2002, s. 103-105) definition av hur makt verkar relationellt. När maktbegreppet i en sådan tappning får belysa undervisningspraktiker som på ett obrutet och oavbrutet sätt upprepar framställningar av heterosexualitet framträder sexualitet som maktordning, vilket gör heteronormativiteten problematisk genom hur den hierarkiserar olika sexualiteter.

Avhandlingens resultat visar att förgivettaganden om heterosexualitet dominerar de praktiker som upprepas. Eftersom upprepade framställningar i undervisningen skapar villkor för igenkännbara former av subjektivitet ligger det nära till hands att tänka att en klassrumsdiskurs som domineras av

förgivettaganden och förväntningar på heterosexualitet missgynnar skapande av elevsubjektivitet och uttryck andra än de som känns igen som heterosexuella. Manlig homosexualitet förkastas kontinuerligt och kvinnlig homosexualitet osynliggörs. Heterosexualitet renderar således igenkännbar och levbar subjektivitet medan annan sexualitet förkastas eller lyser med sin frånvaro och därmed inte heller kan sägas skapa förutsättningar för skapande av elevsubjektivitet i de undersökta exemplen.

Sexualitet i de klassrum som observerats är heterosexualitet som normativ, manlig homosexualitet som förkastad och kvinnlig homosexualitet som osynliggjord. Sexualitet, heteronormativitet och möjligheterna att framträda som elev smälter alltså samman i språkundervisningens vardagligheter. Detta görande av språk behöver hela tiden synliggöras och problematiseras, inte minst i det dagliga pedagogiska arbetet för att de ”performativa möjligheterna att mångfaldiga” (Butler, 1990/2007, s. 220-221) genom språket ska kunna upptäckas och därmed bli möjliga. I reflekterandet över vad vi ska göra med kunskapen om hur heteronormativitet skapas och samtidigt är en del av det som skapar språkundervisningen, är det viktigt att lyfta fram dessa performativa möjligheter (Butler, 1990/2007, s. 220-221). Genom ökad förståelse för hur mening och subjektivitet skapas genom upprepanden av det redan begripliga finns ökade möjligheter att genom undervisningen faktiskt ändra och utmana heteronormativitet. Som jag redan skrivit är normativitet i bemärkelsen gemensam nämnare, det som binder samman (Butler, 2004, s. 206), en nödvändig del av undervisning och meningsskapande. Den normativitet som upprepas har dock inget ursprung, dvs. det finns inget original, vilket gör att varje upprepning av det normativa innebär en möjlighet att förändra. Där det finns makt finns också motstånd (Foucault, 1976/2002, s. 105) och i undervisningen ges således också möjlighet till både subjektsskapande genom motstånd och motstånd mot normativitetens normaliserande sida. Avhandlingen har inte betonat frågor om motstånd. Därmed inte sagt att motstånd inte sker i heteronormativa undervisningspraktiker. Det visar bland annat Blackburn (2002) genom hur motstånd mot heteronormativitet också kan skapa subjektivitet genom skrivande i språkklassrum. Min poäng med att dröja mig kvar vid och fördjupa en förståelse för det obrutna och oavbrutna upprepandet av heterosexualitet har varit att illustrera hur detta upprepande relativt enkelt skapar möjligheter att ”get along” (Ahmed, 2010), eller hanka sig fram i språkundervisningen. Att hanka sig fram som elev genom att upprepa heteronormativa förväntningar

innebär för vissa inte så mycket mer än ett hankande. För andra är detta närmast att likna vid en automatiserad process; det förgivettagna tas för givet och upprepas förgivettaget. För en del innebär upprepanget av det heteronormativa ett väldigt hankande. För några är det kanske inte ens möjligt. Effekten av vad som i olika sammanhang verkar möjligt och vad som görs begripligt ska inte heller underskattas, menar Butler (2004, s. 217). Hur normer ska förkroppsligas är kopplad till frågor om överlevnad (Butler, 2004, s. 217), om ett liv är möjligt. Det är här vi i det dagliga pedagogiska arbetet har möjlighet att utmana och förändra genom att vara medvetna om hur den undervisning vi bedriver skapar möjligheter eller begränsningar till elevsubjektivitet och därmed till ett liv som elev i de klassrum vi förestår.

Summary

In this thesis I examine the production of sexuality in language education. The aim is to explore how sexuality, pupil subjectivity and heteronormativity are produced within, and as constituent parts of, teaching practices of Swedish and English in secondary school. Two groups of pupils in 8th grade, in two different schools, were observed during a selection of their classes in Swedish and English. A total of 31 classroom observations were carried out.

Introduction and aim

Sexuality permeates schools and the instruction that takes place within its walls. This is something that I have experienced as a secondary school teacher, but also something that is increasingly more studied and problematized by researchers both in Sweden and internationally (see, e.g. Ericsson, 2015; Jonsson, 2007; Bäckman, 2003/2006; Pascoe, 2007/2012; Godley, 2006). This thesis is about how sexuality becomes an intrinsic part of secondary school language education. Language education is much about teaching pupils how to exhibit their abilities to use the target language in order to express their perspectives, opinions, experiences and feelings. In this, sexuality is being *done*, i.e. sexuality, signifying feelings and expressions of desire as well a power structure, is constantly being re/produced through practices in the instruction that repeat different performances of sexuality. Therefore, it becomes relevant to ask questions about which kind of sexuality is being produced through these practices of instruction, and the conditions rendered for pupils to express different types of sexualities.

Learning a language is partly about becoming a legitimate user of the target language. In order to be able to speak and use a language you need to be someone, you need something to express verbally and you need a language to speak. These are all interlinked in the process of using a language. Learning a language in school is thus connected to conditions of subjectivity or, more specifically, to conditions of pupil subjectivity: becoming a pupil. Language education must therefore be problematized in terms of how it produces possibilities and restrictions for the production of pupil subjectivity. Sexuality

is a part of *doing pupil*, i.e. the production of pupil subjectivity. To some extent, doing pupil is about dealing with, following or contesting norms about gender and sexuality in everyday practices (Youdell, 2006). Hence, the production of sexuality, norms and pupil subjectivity are interlinked processes within practices of language education.

The *aim* is thus to explore how sexuality, normativity and pupil subjectivity are produced within, and as constituent parts of, practices of instruction of Swedish and English in secondary school. The following research questions are asked: How is sexuality produced through different practices within the language instruction? How is language instruction produced through the production of sexuality? How does the production of sexuality within practices of language instruction produce normativity and pupil subjectivity?

Background

In Sweden, as regulated by the Education Act (SFS, 2010:800) and the curriculum (Skolverket, 2011b), schools have a clear democratic mission. Equality is something that school is mandated to strive for; pupils have a right to equal education regardless of whom they are or where they live. Through normative wordings in the curriculum equality is phrased in terms of how schools *should* be. Equality should thus be stressed as a political goal and not a description of how things are. Equality can also be regarded as a pedagogical question: an integral part of what is being done in teaching (Tallberg Broman, 2002). However, wordings about how things ought to be do not automatically translate into descriptions of how things are. Schools, as other institutions, and the society at large are permeated with normativity. Schools should therefore be regarded as both producers *and* effects of norms (Martinsson & Reimers, 2008/2014a). In Sweden, as in other Western societies, heteronormativity is repeatedly shown to pervade school discourses (see e.g. Liddicoat, 2009; Larsson & Rosén, 2006; Nelson, 2006; Ambjörnsson, 2004). Hence, heteronormativity is being done in school practices (Skolverket, 2009).

Sexuality is dealt with in the curriculum and syllabuses in different ways. In the curriculum it is clearly stated that no one should be harassed or discriminated against on the basis of sex, gender expression or identity, or sexual orientation. In my interpretation of the curriculum, sexuality is also implied in phrases that state, for instance, that teachers should “take into account each individual’s needs, circumstances, experiences and thinking”

(Skolverket, 2011b, p. 16). More explicitly, the word sexuality is mentioned in a number of course syllabuses for 7th to 9th grade, for instance in subjects such as History, Biology and Arts, but not in the syllabuses for English and Swedish. In the English syllabus, the paragraph about the core content contains formulations such as “[v]iews, experiences, feelings and future plans.” (Skolverket, 2011b, p. 34). Similarly, in the Swedish syllabus, the paragraph about the core content contains formulations such as “[w]ords and terms used to express feelings, knowledge and opinions.” (Skolverket, 2011b, p. 215). As stated above, my interpretation is that sexuality is implied in these formulations and, therefore, sexuality is a part of language education. Language education is by no means a neutral activity (Janks, 2010, p. 22). Learning how to read, write, speak and understand a language is not done in a vacuum, but is being done within a context in which norms flourish and create borders that both facilitate and constrain the possibilities for the learners to *be* and *operate*.

Theoretical perspectives

The theoretical starting-point is taken in queer theoretical understandings of sexuality and meaning making processes, in which language has a prominent position (Jagose, 1996; Butler, 1993/2011; Cameron & Kulick, 2003). This theoretical starting-point makes the production of heterosexuality its main object of study (Jagose, 1996; Butler, 1993/2011), and language is seen as constitutive in terms of ability and function to provide categories (Cameron & Kulick, 2003, p. 150). Language is thus regarded as productive; it constitutes that which it is believed to signify (Butler, 1993/2011). In this way, queer perspectives emphasize how sexuality is being continuously produced through the use of language and how this production has implications for what it is possible to *be* and *do* in relation to sexuality in a given context.

In examining the production of sexuality in language education I use Brekhus’ (1998) “sociology of the unmarked” (p. 34), which focuses on the productivity of the *taken for granted*. The concept of the unmarked helps studying how meaning is constructed in interactive practices by focusing on what is being interactively marked or not. If something passes without recognition it often comes to denote an allegedly “default neutral setting” (Brekhus, 1998, p. 41), or in other words, the norm. Passing without recognition thus reproduces the unmarked as normative, whereas being

marked, i.e. not passing without recognition, often reproduces the marked *as* something. This practice highlights the marked as standing out from the crowd, often as deviant in some way. The concept of the unmarked hereby helps to analytically point out that which otherwise goes seemingly unnoticed, which helps the examination of the production of normativity.

In examining how sexuality is produced as a part of (the production of) language instruction I make use of the concept of performativity (Butler, 1993/2011). Performativity denotes practices of repetition through which things, people or courses of events become meaningful as such. Meaning (about e.g. sexuality) is thus created through the successful repetition of performances of sexuality and “[t]his repetition is at once a reenactment and re-experiencing of a set of meanings already socially established” (Butler, 1990/2007, p. 178). Subjectivity is produced performatively too, since the repetition of what is recognizable renders recognizable bodies; the repetition of the norm produces “bodies that matter” (Butler, 1993/2011, p. xxiv) and gives them “social definition” (Butler, 1997, p. 5). I use the theory of performativity in order to study how conditions for pupil subjectivity are produced through the repetition of norms about sexuality in language instruction practices. Normativity denotes both shared guidelines, i.e. “commonly held presuppositions by which we are oriented” (Butler, 2004, p. 206), as well as a “process of normalization” (Butler, 2004, p. 206) in which some norms function coercively as “criteria for normal ‘men’ and ‘women’” (Butler, 2004, p. 206). This “double meaning” (Butler, 2004, p. 206) of normativity helps problematizing practices of repetition of performances in language instruction in terms of how these repetitions produce meaning, but might simultaneously exclude that which does not “fit the norm” (Butler, 2004, p. 206). Sexuality, gender and sex are all seen as performatively produced through practices of repetition.

Previous research

Everyday practices in schools reproduce norms about sexuality (see e.g. Ullman & Ferfolja, 2015; Martinsson & Reimers, 2008/2014b; Pascoe, 2007/2012; Rasmussen, 2006; Ambjörnsson, 2004). School as an institution plays an important part in reproducing sexuality and gender since school reproduces culturally recognizable differences (Carlson & Meyer, 2014, p. 1). Many studies have shown that schools take heterosexuality for granted and

thereby reproduce heteronormativity (see e.g., Miller & Gilligan, 2014; Carlsson & Meyer, 2014; Pascoe, 2007/2012; Ferfolja 2007; Kehily, 2002). Heterosexuality seems invisible, yet fills a structuring purpose in school (Kehily, 2002). Sexuality is produced both through formal and informal practices in school (Meyer, 2012).

To provide a discursive context for the two schools and groups of pupils observed in this study and in order to provide resonance for the analysis presented in the articles, previous research focused on the production of sexuality in schools in general and not only in language education, will be presented. In a Swedish context heterosexuality has been shown to be expected, as an orientation, and as a basis for future family formations among pupils and teachers in a secondary school (Jonsson, 2007). Heterosexuality has been shown to be a part of images of ideal femininity and masculinity around a group of ninth graders (Holm, 2008). Similarly, sexuality has been shown to be crucial in the way girls in an upper secondary school construct normative femininity through practices of heterosexuality and homosociality (Ambjörnsson, 2004). However, as mentioned above, school space being permeated by heteronormativity is not just a feature of schools in Sweden. For instance, Epstein et al. (2003) assert that sexuality and heterosexuality is a theme that permeates classrooms and schoolyards in England and similarly, Dalley and Campbell (2006), in the context of Canada, show how male homosexuality is produced as deviant in the production of male normative heterosexuality.

Previous research that has focused particularly on sexuality and language education act more directly as a sounding board for the analysis and discussion in the thesis. In asserting the need for “queer inquiry” Nelson (2006) suggests that classrooms have been collectively imagined as a “monosexual community of interlocutors” (p. 1), seemingly consisting of straight people only. One of the most important questions to ask, according to Nelson (2006) is what sexual orientations are present and what are silenced within language education practices. The interlinking between sexuality and practices of language instruction have been studied by Godley (2006) who shows in her study of a high-school class how activities such as speaking in front of the entire class were gendered, i.e. associated with accepted forms of femininity or masculinity. Different tools were used by the pupils in order to control the gender borders (Godley, 2006). The boys, for instance, often used homosexuality as a stigma (Godley, 2006). Other examples of how sexuality is

produced within language education practices show how non-heterosexual identifying students have experienced difficulties in participating in classroom talking activities due to teachers' expectations of the students' assumed heterosexuality (see e.g. Moore, 2016; Nelson, 2010; Liddicoat, 2009; Kappra & Vendrick, 2006). In different ways these studies show how heterosexual expectations have worked to circumscribe non-heterosexual identifying students' feelings of possibilities to verbalize their experiences and opinions in classroom talking activities, which may have led to missed learning opportunities as well as further contributed to the reproduction of heteronormativity. In a Swedish context, Ericsson (2015) shows how heterosexuality seems to function as a taken for granted background resource in pupils' writing. Several studies have underscored how literacy practices, such as reading and writing, can support as well as circumscribe pupils' identification processes in relation to sexuality (see e.g. Ashcraft, 2009; Alexander, 2008; Moje & MuQaribu, 2003).

Method, material and analysis

In total, 31 classroom observations were conducted in two different groups of 8th graders in two different schools during a selection of their classes in Swedish and English. Each classroom observation is made up of a full-length lesson in Swedish or English, and the duration of the lessons varied between 50 minutes at a minimum and one hour and a half at a maximum. The observations were made during a period of about four consecutive months (March – June) in 2012. Fifteen lessons in Swedish and fifteen lessons in English were observed, as well as a lesson about equal treatment which was part of a theme day on the subject.

The pupils in the two classes were between 14-15 years old. The two schools were located in different parts of a large city in Sweden. One of the schools was located in an area with tenement and detached houses whereas the other school was located in an area predominated with terraced and detached houses. Each group had one teacher in English and another in Swedish, meaning that four different teachers were part of the informants being observed. One of the groups consisted of 12 pupils and the other of 26 pupils. Written consent from the participating teachers, pupils as well as parents of pupils that were under the age of 15 were collected, and the study was approved by the regional ethical review board. The choice to observe two

classes, as opposed to one, was made primarily out of ethical concerns. This choice was made for the purpose of facilitating anonymization by presenting the two classes as one inspired by Sikes' (2010) "composite characters" (p. 152). The names of the participating pupils, teachers and schools are pseudonyms.

Observations as a method for producing data in the shape of field notes was chosen since it is a suitable method when trying to '...identify, unpack, and untangle the effects of the discourses that are deployed' (Youdell, 2006, p. 56) in classroom practice. Observing and writing are here seen as an organic process in the sense that field notes are simultaneously data and analysis' (DeWalt & DeWalt, 2011, p. 159), and in the sense that the writing of detailed field notes helps the observer to be an attentive observer (DeWalt & DeWalt, 2011). During the observations I participated only sparingly in classroom conversations and my role as an observer can be categorized as somewhere in between a participating observer and an observing participator (O'Connell Davidson & Layder, 1994, p. 169). Most of the time I sat at the back of the classroom, taking detailed notes about what was going on in the classroom. Sometimes I moved around in the classroom and sat down with smaller groups of pupils when they were working on a group assignments, and sometimes I followed the pupils when they worked outside of their classroom, for instance in the hallway.

The filed notes were made with a pen in a pad. I wrote almost constantly during the observations. I noted, as detailed as I could, what was going on in the classroom, what was being said, how the pupils and teachers moved around in the classroom and so on. Notes about the time were constantly made so that I could keep track of the time aspect. Writing detailed notes was seen as a way of improving and deepening my observational skills at the time of the observations (DeWalt & DeWalt, 2011, p. 87). Hence, this was also seen as a way of improving my analytical skill. Conversations and courses of events were being written down simultaneously as they happened. The original filed notes were extensive and consisted of a lot of abbreviations. Therefore, I copy-typed the hand written notes on my computer as soon as possible after the observation was over. In general, this was done later on the same day as the observation. Sometimes I copy-typed the field notes a day after the observation and, in rare cases, a few days later. The data produced consists of my field notes, as well as teaching material being used during the lessons observed. This teaching material consists of short stories, an English

reading book, an English work book, some instructions written by the teachers, as well as some motion pictures that the pupils watched during the lessons.

During the observations my object of study was language practices. My definition of such practices is wide and encompasses verbal speech as well as non-verbal communication such as, for instance, movements and pictures. The process of observing was theoretically guided, and although I did not know from the beginning the exact focus of the observations, queer theory directed my gaze at instances of production of sexuality. Therefore, as the simultaneous process of observing, taking notes and analyzing went along, I gradually came to look more and more for instances of repetitions of performances of sexuality and the relating interaction, or lack thereof, in the classroom. Using the concept of performativity, I tried to focus on the "...codes of signification that underlie particular performances, and so challenges the common-sense perception that our verbal and other behavior is merely a 'natural' expression of our essential selves" (Cameron & Kulick, 2003, p. 150). This naturally also meant focusing on absence, both absence of repetition in relation to repetition that actually took place, and absence of marking of these practices.

I have problematized different examples (see similar in Sunderland Cowley, Abdul Rahim, Leontzakou and Shattuck, 2000) in the four different articles. These are empirical examples of what I theoretically define as practices that performatively produce sexuality. The examples are thus not necessarily a representative summary of all the produced data, but they constitute a selection of examples that, in different ways, demonstrate a range of ways that sexuality was re/produced in language classroom practices. What the examples have in common is that they facilitate a detailed analysis of repetitions of performances that produce meaning, subjectivity and normativity around sexuality through the instruction of language. Using examples in this way means that I do not have an ambition to generalize from these cases. Instead, the importance of this type of study is to present examples, analyzed in detail, that together build a case that can be theorized and put in relation to other similar studies and serve as material for reflection over different teaching practices, or as Nelson (2006, p. 1.) puts it, "...they can challenge us to reconsider and reinvent our own practices".

Summary of the four articles

The results of the study are presented in four articles summarized below. The articles are different in some senses, but overlap in other. The first two articles focus on aspects of how heterosexuality is reproduced as taken for granted through continuous repetitions of unmarked performances of heterosexuality. This is discussed in relation to the normativity and conditions for pupil subjectivity it produces. The main focus of the last two articles is instead on practices of marking and the relating absence of marking connected to certain practices of repetitions of sexuality. This is also discussed in relation to the normativity and conditions for pupil subjectivity that these practices produce.

In the first article, unmarked repetition of heterosexuality within the teaching of short stories during three Swedish lessons is analyzed. The aim of the article is to give examples of how sexuality and instruction of language are interlinked through practices of reading, listening and talking in the classroom. Moreover, the aim is to highlight and problematize the role of repetitions and the related practices of marking or non-marking, and discuss this in terms of normativity and conditions for pupil subjectivity. In the analyses, heterosexuality appears to be produced as a default, seemingly invisible, backdrop, both in the actual short story plots and in the classroom conversations about the short stories. Continuous practices of taking repeated performances of heterosexuality for granted seem to reproduce it as default: a kind of neutral teaching setting.

In the second article, unmarked repetitions of heterosexuality within classroom conversations in the English language classroom are analyzed. The aim of the article is to study how performances of sexuality are repeated within English language classroom conversations, and what function these repetitions might serve. In the analyses heterosexuality appear, in different ways, to be employed and re/produced as a *common ground* resource for smooth and uninterrupted conversation. By engaging on the fringe of heterosexual topic talk, or by drawing on normative assumptions, the pupils accomplish making conversations in English in a smooth and allegedly jokingly manner, and in Swedish, as part of managing a classroom assignment, in an efficient manner. The inattentiveness accompanying the repetitions of performances of heterosexuality seems to underscore the undisputed character of the reproduction of heterosexuality as normative.

In the third article, practices of intimacy in the classroom, primarily between girls, are in focus. The aim of the article is to study and problematize how girls' social and/or sexual subjectivity is produced through practices of intimacy in the classroom. The examples show physical contact, here conceptualized as intimacy, appeared as a recurring practice between female pupils. This practice was commonly not remarked upon and wielded no articulated attention from others in the classroom. By means of rendering no comments or attention it appears as if this practice is made intelligible as non-sexual sociality, rather than sexuality. These practices are seen as examples of female homo-sociality in the making within an overarching heteronormative discourse. In contrast to how the girls' intimacy seem discursively produced as sociality, numerous examples in the study illustrate how boys' intimacy almost always and seemingly compulsively is followed by a response, an instance of disarmament either by means of violence (punches or similar) or explicit 'gay-allegations', thus reproducing their intimacy as sexuality rather than sociality.

In the fourth article, the repetition of male homosexuality as presented in a classroom rehearsed skit by a couple of pupils, and the pertaining interaction in the classroom, is analyzed. The analyses suggest that the caricature-like staging of a gay male couple in this classroom skit is an example of a discursive doing that primarily produces straight pupil subjectivity and heteronormativity in the classroom. Humor and drama, in this case, function as ways to deal with male homosexuality within the scope of instruction. It simultaneously keeps male homosexuality under control, thus reproducing the hierarchical dominance of heterosexuality. Male homosexuality is produced as abjection: something threatening which is repudiated. Male homosexuality seems to be represented in the skit only on the premise of the public refusal of it.

Summarizing discussion

The results are discussed primarily in relation to three themes. The first theme encompasses a discussion about the particularities of heterosexuality as that which passes without recognition and simultaneously is *taken for granted*. The function of heterosexuality as a kind of "common bond" (Butler, 2004, p. 206) is highlighted, and the way this also constitutes a problematic normalizing dimension. The second theme discusses primarily how male homosexuality is *pointed out* in different situations. The simultaneous

production and repudiation of male homosexuality is highlighted as a prominent way of accomplishing male, taken for granted heterosexuality. The third theme, in turn, highlights how female homosexuality seems literally absent in the teaching practices, but how this absence, these practices of non-recognition, is different from the passing without recognition that accompanies heterosexuality. Female homosexuality is thus discussed as *invisible* within these teaching practices.

By presenting different examples and analyses of the ways heterosexuality is reproduced the results make explicit the “mundane ways through which heteronormativity is produced and reproduced” (Kitzinger, 2005, p. 232) in ordinary language classroom practices. By repeating discursively known and recognizable performances the pupils accomplish “a sense of the ‘common’” (Butler, 2004, p. 206). By repetition of recognizable performances of sexuality this sense of the common seems relied upon and used as a means of interaction facilitator: a kind of pedagogical resource. Simultaneously, the employment of this resource (heterosexuality as a default backdrop) excludes “those lives which do not fit” (Butler, 2004, p. 206). The classroom practices exemplified shows how the openings to draw on the heterosexual norm in order to be a successful “language producing” pupil in these situations is a cost-effective way of going about “doing pupil”. Producing pupil subjectivity through the repetition of heterosexuality performances seems like a sure thing to do. Simultaneously, these practices of unmarked repetition of heterosexuality reproduces it as normative, thus making the so called exclusionary matrix an intrinsic part of the language education.

In conclusion, the subjectivities produced and omitted have significance for conditions for voicing in the classroom and for what narratives and realities that can be expressed within the classroom. Different types of presence and, significantly, absence, produce different opportunities for pupil subjectivities which in turn produce normativity, carrying with it important ramifications in terms of inclusion and exclusion in the secondary school language classroom. Having these resources, and being prepared to use them, produces pupil subjectivity within and through this normativity. Becoming a pupil subject, through materializing the norm, means that the scope of livable lives (Butler, 2004) facilitated by these classroom practices characterized by heteronormativity, becomes relatively limited. Sexuality, pupil subjectivity and heteronormativity are interlinked within language education.

Referenser

- Ah-King, M. (2013). Queering animal sexual behavior in biology textbooks. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 1(2), 46-89.
- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham och London: Duke University Press.
- Alexander, J. (2008). *Literacy, Sexuality, Pedagogy: Theory and Practice for Composition Studies*. Utah: Utah State University Press.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront Förlag.
- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Andreasson, J. (2003). Brudar, bärs och bögar. Maskulinitet och sexualitet i en enkönad miljö. I T. Johansson & P. Lalander (Red.), *Sexualitetens omvandlingar. Politisk lesbiskhet, unga kristna och machokulturer*. Göteborg: Daidalos.
- Ashcraft, C. (2009). Literacy and Sexuality: What's the Connection? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 636-638.
- Atkinson, E. (2002). Education for diversity in a multisexual society: negotiating the contradictions of contemporary discourse. *Sex Education*, 2(2), 119-132.
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform* (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Alder, genus och sexualitet i skolans tidigare år* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 18). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Berggren, K. (2012). "No homo": Straight inoculations and the queering of masculinity in Swedish hip hop. *Norma – Nordic Journal for Masculinity Studies*, 7(1), 51-66.
- Blackburn, M. V. (2002). Disrupting the (hetero)normative: Exploring literacy performances and identity work with queer youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(4), 312-324.

- Bolander, E. (2009). *Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV* (Doktorsavhandling). Linköping Studies in Pedagogic Practices, Linköping Studies in Behavioural Science.
- Bolander, E., & Fejes, A. (2015). Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Borgström, E. (2016). *Berättelser om det förbjudna. Begär mellan kvinnor i svensk litteratur 1900-1935*. Göteborg och Stockholm: Makadam Förlag.
- Brekhus, W. (1998). A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus. *Sociological Theory*, 16(1), 34-51.
- Bromseth, J. (2009). Learning the straight script – Constructions of queer and heterosexual bodies in Swedish schools. I J. Bromseth, L. Folkmarsson Käll & K. Mattsson (Red.), *Body Claims* (Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 9). Uppsala: Centre for Gender Research, Uppsala Universitet.
- Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andre till queer pedagogik. I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 14). Uppsala: Centrum för Genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Brown, J. R. (2011). No homo. *Journal of Homosexuality*, 58(3), 299-314.
- Butler, J. (1990/2007). *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Butler, J. (1993/2011). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York och London: Routledge.
- Butler, J. (1998). How Bodies Come to Matter: An Interview with Judith Butler/Intervjuare I. C. Meijer & B. Prins. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 23(2), 275-286.
- Butler, J. (2004) *Undoing Gender*. London och New York: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner! Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Butler, J. (2006). *Genus ogjort. Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Butler, J. (2009). Performativity, Precarity and Sexual Politics. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), i-xiii.

- Butler, J. (2012). Recognition and critique: an interview with Judith Butler/Intervjuare: R. Willig. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 13(1), 139-144.
- Bäckman, M. (2003/2006). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet* (Doktorsavhandling). Göteborg och Stockholm: Makadam.
- Cameron, D. (2011). Sociophonetics and Sexuality: Discussion. *American Speech*, 86(1), 98-103.
- Cameron, D., & Kulick, D. (2003). *Language and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlson, D., & Meyer, E. J. (2014). Introduction. I E. J. Meyer & D. Carlson (Red.), *Gender and sexualities in education. A reader*. New York: Peter Lang.
- Dalley, P., & Campbell, M. D. (2006). Constructing and contesting discourses of heteronormativity: An ethnographic study of youth in a Francophone high school in Canada. *Journal of Language, Identity and Education*, 5(1), 11-29.
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Rocco, S., Lenz Taguchi, H., & McCann, H. (2001). Becoming Schoolgirls: The Ambivalent project of subjectification. *Gender and Education*, 13(2), 167-182.
- Derrida, J. (2008). *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation. A guide for fieldworkers* (andra rev. upplagan). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Doucet, A., & Mauthner, N. (2002/2008). Knowing responsibly: linking ethics, research practice and epistemology. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller (Red.), *Ethics in qualitative research*. London: SAGE.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (Red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Channel View Publications.
- Ek, A-C., Bromseth, J., & Bondestam, F. (2009). Förord. Från redaktionen. *Tidskrift för Genusvetenskap*, 2009(1), 3-7.
- Epstein, D. (1999). Sex play: romantic significations, sexism and silences in the schoolyard. I D. Epstein & J. T. Sears (Red.), *A dangerous knowing – sexuality, pedagogy and popular culture*. London: Cassell.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.

- Epstein, D., O'Flynn, S., & Telford, D. (2003). 'Children should be...': Normalising heterosexuality in the primary school. I D. Epstein, S. O'Flynn & D. Telford (Red.), *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke on Trent: Trentham.
- Ericson, M. (2011). *Nära inpå: Maskulinitet, intimitet och gemenskap i brandmäns arbetslag* (Doktorsavhandling). Göteborg: Sociologiska Institutionen, Göteborgs Universitet.
- Ericsson, S. (2011). Heteronormativity in First Encounters: An Interactional analysis. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 19(2), 87-104.
- Ericsson, S. (2015). Mina heterosexuella skolår. Normkritik och skrivande i skolan. I M. Lindgren & G. Svensson (Red.), *Skrivande i skolan*. Malmö: Gleerups.
- Ferfolja, T. (2007). Schooling cultures: institutionalizing heteronormativity and heterosexism. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 147-162.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. I C, Seale, G, Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Francis, B., & Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education*, 1(1), 9-21.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the World and the Word*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Godley, A. (2006). Gendered borderwork in a high school English class. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(3), 4-29.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. (1991/2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppsinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings Förlag.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in educational sciences, 299). Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs Universitet.
- Holm, A. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter I år 9* (Doktorsavhandling, Göteborgs studies in educational sciences, 260). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs Universitet.

- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Jagose, A. (1996). *Queer Theory. An Introduction*. New York: New York University Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York och London: Routledge.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola* (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Kappra, R., & Vendrick, S. (2006). Silenced voices speak: Queer ESL students recount their experiences. *The CATESOL Journal*, 18(1), 138-150.
- Kehily, M. J. (2002). *Sexuality, gender and schooling. Shifting agendas in social learning*. London och New York: RoutledgeFalmer.
- Kitzinger, C. (2005). "Speaking as a Heterosexual": (How) Does Sexuality Matter for Talk-in-Interaction? *Research on Language and Social Interaction*, 38(3), 221-265.
- Kulick, D. (2002). Queer linguistics?. I K. Campbell-Kibler, R. J. Podesva, S. J. Roberts & A. Wong (Red), *Language and Sexuality: Contesting Meaning in Theory and Practice*. Cambridge: CSLI.
- Kulick, D. (2003/2006). No. I D. Cameron & D. Kulick (Red.), *The language and sexuality reader*. London och New York: Routledge.
- Kulick, D. (2010). Humorless lesbians. I J. Holmes & M. Marra (Red.), *Femininity, feminism and gendered discourse: a selected and edited collection of papers from the fifth international language and gender association conference (IGALA5)*. Newcastle upon Thyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education. Queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: Routledgefalmer.
- Kumashiro, K. (2004). *Against common sense. Teaching and learning toward social justice*. New York och London: Routledge.
- Kumashiro, K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterade ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2009(1), 11-34.
- Källström, L. (2011). Vad kan vi lära oss av berättelser? Det fiktivas funktion i svenska som främmande språk. *Educare*, 2011(1), 139-161.
- Larsson, H., & Rosén, M. (2006). En granskning av hur sexuell läggning framställts i ett urval av läroböcker. Underlagsrapport för Skolverkets rapport *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket.

- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30 (Winter, 2004), 225-248.
- Levon, E., & Beline Mendes, R. (2015). Introduction: Locating Sexuality in Language. I L. Erez & R. Beline Mendes (Red.), *Language, Sexuality, and Power: Studies in Intersectional Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J. (2009). Sexual identity as linguistic failure: trajectories of interaction in the heteronormative language classroom. *Journal of language, identity and education*, 8(2-3), 191-202.
- Lindgren, E., & Enever, J. (2015). Developing an Understanding of Språkdiraktik in Sweden Today. I E. Lindgren & J. Enever (Red.), *Språkdiraktik: Researching Language Teaching and Learning* (Umeå Studies in Language and Literature, 26). Umeå: Department of Language Studies, Umeå Universitet.
- Loomba, A. (2005/2008). *Kolonialism/postkolonialism*. Hägersten: TankeKraft Förlag.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2-3(05), 7-17.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in Early Childhood Education*. London: Chapman.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London och New York: Routledge.
- Malmqvist, A., Gustavson, M., & Schmitt, I. (2013). Queering School, queers in school: An introduction. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*. 1(2), 5-15.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2008/2014a). Inledning. I L. Martinsson., & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (andra upplagan). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (Red). (2008/2014b). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Meyer, E.J. (2012). From here to queer. Mapping sexualities in education. I E. R. Meiner & T. Quinn (Red), *Sexualities in education: a reader*. New York: Peter Lang.

- Milani, T. M. (2015). Theorizing Language and Masculinities. I T. M. Milani (Red.), *Language and Masculinities. Performances, Intersections, Dislocations*. New York och London: Routledge.
- Miller, S., & Gilligan, J. R. (2014). Heteronormative Harassment. Queer Bullying and Gender-Nonconforming Students. I E. J. Meyer & D. Carlson (Red.), *Gender and Sexualities in Education. A Reader*. New York: Peter Lang Publishing.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London & New York: Routledge.
- Moje, E. B., & MuQaribu, M. (2003). *Literacy and Sexual Identity*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(3), 204-208.
- Moore, A. R. (2016). Inclusion and Exclusion: A Case Study of an English Class for LGBT Learners. *TESOL Quarterly*, 50(1), 86-108.
- Nelson, C. D. (2006). Queer inquiry in language education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(1), 1-9.
- Nelson, C. D. (2010). A gay immigrant student's perspective: unspeakable acts in the language class. *TESOL Quarterly*, 44(3), 441-464.
- Nixon, D. (2010). Discrimination, performance and recuperation: how teachers and pupils challenge and recover discourses of sexualities in schools. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 145-151.
- O'Connell Davidsson, J., & Layder, D. (1994). *Methods, Sex and Madness*. London och New York: Routledge.
- Paiz, J. M. (2015). Over the monochrome rainbow. Heteronormativity in ESL reading texts and textbooks. *Journal of Language and Sexuality*, 4(1), 77-101.
- Pascoe, C. J. (2007/2012). *Dude you're a fag. Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education: critical and feminist approaches. I B. Norton & K. Toohy (Red), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2007). Reserach methods in the study of gender in second/foreign language education. I K, King (Red), *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 10. Springer.
- Rampton, B., Maybin, J., & Roberts, C. (2015). Theory and method in linguistic ethnography. I J. Snell, S. Shaw & F. Copland (Red), *Linguistic ethnography. Interdisciplinary explorations*. Hampshire och New York: Palgrave Macmillan.

- Rasmussen, M. L. (2006). *Becoming Subjects. Sexualities and secondary schooling*. New York och London: Routledge.
- Røthing, Å., & Bang Svendsen, S. H. (2011). *Sex och samlevnad. Perspektiv på undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenberg, T. (2015). Könet brinner fortfarande. *Lambda Nordica*, 2015(2-3), 149-164.
- SFS 2008:567. Diskrimineringslag. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2016:828. Lag om ändring i diskrimineringslagen. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Shaw, S., Copland, F., & Snell, J. (2015). An introduction to linguistic ethnography. I J. Snell, S. Shaw, & F. Copland (Red), *Linguistic ethnography. Interdisciplinary explorations*. Hampshire och New York: Palgrave Macmillan.
- Sikes, P. (2010). Teacher-student sexual relations: key risks and ethical issues. *Ethnography and education*, 5(2), 143-157.
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>.
- Skolverket (2011b). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2687.
- SOU 2009:64. *Fläckor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?* Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., Leontzakou, C., & Shattuck. (2000). From Bias 'In the text' to 'Teacher Talk around the Text': An Exploration of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts. *Linguistics and Education*, 11(3), 251-286.
- Takahashi, K. (2013). *Language Learning, Gender and Desire. Japanese Women on the Move*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning I mellanrummet – och talet om “kommunikation” och kultur” I kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in education, 92). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ullman, J., & Ferfolja, T. (2015). Bureaucratic constructions of sexual diversity: 'sensitive', 'controversial' and silencing. *Teaching Education*, 26(2), 145-159.
- Utbildningsdepartementet (2001). *Uppdrag att genomföra insatser för jämställdhet inom skolväsendet* (U2011/7067/S m.fl).
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetter, A. M. (2010). 'Cause I'm G': Identity Work of a Lesbian Teen in Language Arts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 98-108.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London och New York: Verso.
- Woodford, M. R., Howell, M. L., Silverschanz, P., & Yu, L. (2012). 'That's so gay!': examining the covariates of hearing this expression among gay, lesbian, and bisexual college students. *Journal of American College Health*, 60(6), 429-434.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

Information till elever i klass 8

Föreläsningar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen – en observationsstudie

Jag heter Angelica Simonsson och jag arbetar som doktorand vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2012 vill jag besöka er klass för att samla information till en studie. Studien handlar om hur elever och lärare pratar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen, med särskilt fokus på hur föreläsningar om kön kommer till uttryck i klassrumssamtal.

Förfrågan om deltagande

Du tillfrågas att vara med i studien eftersom du är elev i klass 8. Det jag vill göra är att sitta med under era lektioner i svenska och engelska under vårterminen och föra anteckningar. Anteckningarna kommer att vara anonyma, dvs., era riktiga namn kommer inte att skrivas ned. Du som fyllt 15 år fyller själv i en blankett om du tycker att det är okej att jag genomför observationer i klassrummet, och du som inte fyllt 15 år ska även lämna en blankett för påskrift av dina föräldrar.

Hur går studien till?

Under vårterminen 2012 vill jag göra observationer under klassens svensk- och engelsklektioner. Det betyder att jag sitter med under vissa av lektionerna. Jag kommer inte att undervisa utan jag kommer att sitta bredvid och anteckna sådant som jag hör och ser, och när det inte stör er prata med er och er lärare om det arbete ni håller på med just då. Jag kommer även att ta del av det undervisningsmaterial som används. Eventuellt kommer jag att genomföra intervjuer med lärare och elever vilka, om tillåtelse ges, kommer att spelas in med ljudupptagning.

Frivillighet och anonymitet

Det är frivilligt att delta i studien. Du kan när som helst, utan att förklara varför, säga att du inte längre vill att jag gör anteckningar eller att du inte vill att jag genomför observationerna.

I de anteckningar jag gör och i det jag sedan skriver om studien kommer era riktiga namn inte att finnas med. Man kommer inte att kunna identifiera enskilda personer i texten. Det kommer heller inte att stå vilken ort, skola eller vilka personer som har varit med i studien. De anteckningar jag gör kommer att sparas i 10 år, i ett arkiv på universitetet, för att andra ska kunna granska studien. Ansvarig för personuppgifter är Göteborgs Universitet (för information om universitetets hantering av personuppgifter kontakta universitetsjurist Kristina Ullgren 031-786 1092).

Kontakt

Om du har några frågor eller vill diskutera något gällande studien är du välkommen att när som helst prata med mig (Angelica) här på skolan, eller kontakta mig antingen via mail eller per telefon.

Angelica Simonsson
Doktorand
Inst. för pedagogik och

Eva Gannerud
Docent, ansvarig handledare
Inst. för pedagogik och

specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2138
E-mail: angelica.simonsson@ped.gu.se

specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2222
E-mail: eva.gannerud@ped.gu.se

Bilaga 2

Information till vårdnadshavare till elev i klass 8

Föreläsningar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen – en observationsstudie

Bakgrund och syfte

Jag heter Angelica Simonsson och är doktorand på Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Jag har arbetat som lärare i engelska och samhällskunskap under flera år men arbetar nu som doktorand och genomför en studie som handlar om hur elever och lärare kommunicerar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen på högstadiet, med särskilt fokus på hur föreläsningar om kön kommer till uttryck i klassrumssamtal.

Förfrågan om deltagande

Ditt barn tillfrågas om medverkan i studien i egenskap av att vara elev i klass 8.

Hur går studien till?

Under vårterminen 2012 vill jag besöka klass 8 för att genomföra observationer under klassens svensk- och engelskundervisning. Observationerna innebär att jag sitter med under vissa av lektionerna i engelska och svenska. Jag kommer inte ha någon del i undervisningen utan kommer att sitta bredvid och observera och anteckna, och när det inte stör undervisningen prata med elever och lärare om det arbete de håller på med för stunden. Jag kommer även att ta del av det undervisningsmaterial som används. Eventuellt kommer jag även att genomföra intervjuer med lärare och elever vilka, om tillåtelse ges, kommer att spelas in med ljudupptagning.

Hantering av data

I rapporteringen kommer all information att behandlas så att enskilda personer inte kommer att kunna identifieras. Det kommer heller inte att framgå vilken ort, skola eller vilka personer som medverkat. De anteckningar jag gör kommer att vara anonyma och elevens och lärares riktiga namn kommer inte att finnas med. Anteckningarna kommer att sparas i 10 år i ett arkiv på universitetet för att andra ska kunna granska studien. Ansvarig för personuppgifter är Göteborgs Universitet (för information om universitetets hantering av personuppgifter kontakta universitetsjurist Kristina Ullgren 031-786 1092).

Hur får jag information om studiens resultat?

När observationerna är avslutade kommer jag att erbjuda såväl personal som elever en träff där jag presenterar det som dittills kommit fram i observationerna.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och du eller ditt barn kan när som helst, utan att förklaring behöver ges, meddela att ni inte längre vill att jag gör anteckningar eller att ni inte vill att jag längre ska genomföra observationerna. Innan studien påbörjas kommer jag att muntligt och skriftligt informera eleverna om studien och det frivilliga deltagandet.

Ansvariga

Huvudansvarig för studien är docent Eva Gannerud, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Studien genomförs av doktorand Angelica Simonsson. Biträdande handledare för avhandlingsarbetet är fil.dr. Ingela Andreasson.

Kontakt

Angelica Simonsson
Doktorand
Inst. för pedagogik och
specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2138
E-mail: angelica.simonsson@ped.gu.se

Eva Gannerud
Docent, ansvarig handledare
Inst. för pedagogik och
specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2222
E-mail: eva.gannerud@ped.gu.se

Information till lärare i klass 8

Föreställningar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen – en observationsstudie

Bakgrund och syfte

Jag heter Angelica Simonsson och är doktorand på Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Jag har arbetat som lärare i engelska och samhällskunskap under flera år och är nu doktorand inom CUL, en forskarskola för lärare som syftar till att utveckla praktiktäna forskning knuten till lärarutbildningen och till den pedagogiska yrkesverksamheten. Studien syftar till att undersöka hur elever och lärare kommunicerar om kön, relationer och värdefrågor i den obligatoriska språkundervisningen på högstadiet, med särskilt fokus på hur föreställningar om kön kommer till uttryck i klassrumsinteraktion.

Förfrågan om deltagande

Du tillfrågas om medverkan i studien eftersom du är lärare i klass 8.

Hur går studien till?

Under vårterminen 2012 vill jag besöka klass 8 för att genomföra deltagande för att samla information till avhandlingsprojektet. Observationerna kommer att genomföras under vissa av klassens svensk- och engelsklektioner. Jag kommer inte ha någon del i undervisningen utan kommer att sitta bredvid och observera och anteckna, och när det inte stör undervisningen kommer jag att prata med elever och lärare om det arbete de håller på med för stunden. Jag kommer även att ta del av det undervisningsmaterial som används. Eventuellt kommer jag att genomföra intervjuer med lärare och elever vilka, om tillåtelse ges, kommer att spelas in med ljudupptagning.

Hantering av data

I rapporteringen kommer all information att behandlas så att enskilda personer inte kommer att kunna identifieras. Det kommer heller inte att framgå vilken ort, skola eller vilka personer som medverkat. De anteckningar jag gör kommer att vara anonyma och elevers och lärares riktiga namn kommer inte att finnas med. Anteckningarna kommer att sparas i 10 år, i ett arkiv på universitetet, för att andra ska kunna granska studien. Ansvarig för personuppgifter är Göteborgs Universitet (för information om universitetets hantering av personuppgifter kontakta universitetsjurist Kristina Ullgren 031-786 1092).

Hur får jag information om studiens resultat?

När observationerna är avslutade kommer du att erbjudas en individuell återkoppling där den samlade bilden av observationerna och preliminära resultat presenteras. Du kommer då även att ha möjlighet att ge din tolkning av observationerna samt kunna ge dina synpunkter på mina tolkningar.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och du kan, utan att förklaring behöver ges, avbryta ditt deltagande när som helst.

Ansvariga

Huvudansvarig för studien är docent Eva Gannerud, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Studien genomförs av doktorand Angelica Simonsson. Biträdande handledare för avhandlingsarbetet är fil.dr. Ingela Andreasson.

Kontakt

Angelica Simonsson
Doktorand
Inst. för pedagogik och
specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2138
E-mail: angelica.simonsson@ped.gu.se

Eva Gannerud
Docent, ansvarig handledare
Inst. för pedagogik och
specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2222
E-mail: eva.gannerud@ped.gu.se

Information till rektor

Föreställningar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen – en observationsstudie

Jag heter Angelica Simonsson och är doktorand på Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen 2012 har jag för avsikt att besöka två skolor för att genomföra deltagande observationer för att samla information till mitt avhandlingsprojekt. Studien handlar om hur elever och lärare kommunicerar om kön, relationer och värdefrågor i språkundervisningen på högstadiet, med särskilt fokus på hur föreställningar om kön kommer till uttryck i klassrumsinteraktion.

De deltagande observationerna innebär att jag sitter med under lektioner i engelska och svenska. Jag kommer inte ha någon del i undervisningen utan kommer att sitta bredvid och observera och anteckna, och när det inte stör undervisningen prata med elever och lärare om det arbete de håller på med för stunden. Jag kommer även att ta del av det undervisningsmaterial som används. En förundersökning är genomförd under hösten 2011.

Innan studien påbörjas kommer jag att informera såväl lärare som elever och deras föräldrar och skicka ett informationsbrev till elevernas föräldrar där jag ber om deras skriftliga samtycke för att få genomföra studien. Deltagande för såväl lärare som elever är givetvis frivilligt. I rapporteringen kommer all information att behandlas så att enskilda personer inte kommer att kunna identifieras i avhandlingen. Det kommer inte att framgå vilken ort eller skola som medverkat. De anteckningar jag gör kommer att vara anonyma från början och elevers och lärares riktiga namn kommer inte att finnas med. Anteckningarna kommer att sparas i 10 år, i ett arkiv på universitetet, för att andra ska kunna granska studien. Ansvarig för personuppgifter är Göteborgs Universitet (för information om universitetets hantering av personuppgifter kontakta universitetsjurist Kristina Ullgren 031-786 1092).

Jag skulle gärna vilja komma och informera närmre om avhandlingsarbetet.

Med förhoppning om ett intressant samarbete i vår,

Angelica Simonsson
Doktorand
Inst. för pedagogik och
specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2138
E-mail: angelica.simonsson@ped.gu.se

Eva Gannerud
Docent, ansvarig handledare
Inst. för pedagogik och
specialpedagogik
Göteborgs Universitet
Tel: 031 – 786 2222
E-mail: eva.gannerud@ped.gu.se

