



”Vi utmanar normer här!”

Kvalitativa intervjuer med skolpersonal om normkritik i gymnasieskolan

Författare: Alexander Danborg & Hampus Svensson

Kandidatuppsats: SOCK04, 15hp

2015-01-15

Handledare: Terese Anving

Examinator: Ann-Marie Sellerberg

Abstrakt

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur skolpersonal arbetar med normkritisk pedagogik i gymnasieskolan. Vi har intervjuat fem lärare, en kurator, biträdande rektor och rektor på en gymnasieskola i södra Sverige. Vår analys bygger främst på lärares syn på normkritisk pedagogik, hur de arbetar i praktiken och vilka obehag och misslyckanden som kan uppstå. Resultatet pekar på att det baserat på kunskap finns en variation i synsättet, samt att detta också till viss del styr vilken undervisningsstrategi som används. Vidare visar det sig finnas ett visst obehag och en rädsla att misslyckas i samband med undervisning om normer och att ett normkritiskt förhållningssätt är ett verktyg för att övervinna obehaget. Vidare visar resultatet att pojkars beteenden och behov tenderar att osynliggöras. Även andra typer av diskrimineringsgrunder visar sig osynliggöras genom att ledningen tenderar att ha en föreställning om att skolan skulle vara probleffri.

Nyckelord: Normkritisk pedagogik, normer, normkritik, andrafiering, queerpedagogik.

Innehåll

1 Inledning.....	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	3
2 Tidigare forskning och centrala begrepp.....	4
2.1 Tidigare forskning.....	4
2.2 Centrala begrepp.....	5
2.2.1 Normer.....	5
2.2.2 Queerteori.....	5
2.2.3 Andrafiering.....	6
2.2.4 Normkritisk pedagogik.....	6
3 Teori.....	7
3.1 Undervisning <i>om</i> de andra.....	7
3.2 Undervisning <i>för</i> de andra.....	7
3.3 Normkritisk pedagogik - Undervisning som problematiserar privilegier för att skapa förändring	8
3.4 En obekväm pedagogik.....	9
4 Metod.....	11
4.1 Semistrukturerade intervjuer.....	11
4.2 Urval.....	11
4.3 Tillvägagångssätt.....	12
4.4 Etiska ställningstaganden.....	13
5 Resultat och analys.....	15
5.1 Skolan och elevbasen.....	15
5.2 Lärares syn på normkritisk pedagogik.....	16
5.3 Hur lärarna arbetar med normkritisk pedagogik i praktiken.....	19
5.4 Obehag, misslyckanden och självreflexivitet.....	22
5.4.1 Obehag.....	23
5.4.2 Misslyckanden.....	24
5.4.3 Självreflexivitet.....	25
5.4.4 Strategier för att hantera obehaget.....	27
5.5 Könsegregering som strategi.....	27
5.6 Organisation, ledning och spridning.....	31
6 Avslutande diskussion.....	33
Källförteckning.....	37
Bilagor.....	39

1 Inledning

Vi är intresserade av värdegrundsarbetet i dagens gymnasieskola då vi båda har som målsättning av att jobba inom gymnasieskolan. Värdegrunden är ett ständigt återkommande begrepp under lärarutbildningen, som vi båda har genomfört eller har planer på att genomföra och det talas ofta om att skolpersonal måste arbeta mer med värdegrunden i skolan när problematik av till exempel rasistisk eller sexistisk karaktär dyker upp. Ett problem är att värdegrunden inte definieras eller teoretiseras särskilt ingående vilket gör att det blir upp till varje enskild lärare att enskilt ta ställning till vilka värden det är som ska upprätthållas eller stärkas och på vilket sätt. Enligt läroplanen för gymnasieskolan (Lgy11) ska alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling aktivt motverkas och mötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser (Skolverket, Lgy11, s. 5). Lärarutbildare Lotta Eek-Karlsson (2012) menar att det finns ett stort frirum för tolkning och att varje rektor och skola kan hitta helt olika strategier för att genomföra dessa aktiva insatser och att de olika vägvalen “kan grunda sig i perspektiv på elever och demokrati som ligger långt ifrån varandra” (s. 14f). Skolverket skriver i sin publikation *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* att normkritisk pedagogik är grunden i arbetet för att motverka diskriminering och kränkande behandling (2009, s. 13). Vidare föreslår Skolverket att normkritisk pedagogik bör göras till obligatorisk på lärarutbildningen (2009, s. 14). Denna uppsats fokuserar på normer samt hur skolpersonal ser på, arbetar med, förhåller sig till och förmedlar normkritisk pedagogik. Vår uppsats är relevant för sociologin då den undersöker hur normer konstrueras och dekonstrueras i skolan. Att studera normer är centralt för sociologin och skolan är den plats där många unga formar sina sociala värderingar och normer. Därför är skolan intressant att undersöka ur ett sociologiskt perspektiv. Även om ett elevperspektiv hade varit intressant att lyfta fram för att få en ännu bredare förståelse för hur det normkritiska arbetet påverkar eleverna och om det normkritiska arbetet bidrar till attitydförändringar hos eleverna, så har vi för att avgränsa oss, valt att fokusera på de anställda och deras arbetssätt.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur skolpersonal arbetar med normkritisk pedagogik i gymnasieskolan och vi har utgått från följande frågeställningar: Vad menar skolpersonal att syftet med normkritisk pedagogik är? Vilka undervisningsstrategier används för att skapa en normmedvetenhet hos eleverna? Hur upplever lärare styrningen från ledningen och hur ser ledningen på normkritisk pedagogik?

2 Tidigare forskning och centrala begrepp

2.1 Tidigare forskning

Skolverket gjorde 1999 en granskning av hur skolor arbetar mot mobbning och annan kränkande behandling. Granskningen visar att lärare och elevvårdspersonal ibland står handfallna inför kränkande språkbruk av sexistisk karaktär (Skolverket, 2000, s. 89). Skolinspektörerna konstaterar att en väl genomtänkt sex- och samlevnadsundervisning skulle verka förebyggande. En sådan kännetecknas av att lärarna arbetar med mindre grupper, både pojkar och flickor får uppmärksamhet med ett utvecklat elevinflytande, där undervisningen i sex och samlevnad finns med i flera ämnen och där rektor utövar en självklar styrning (Skolverket, 2000). Skolverket skriver i sin publikation *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* att normkritisk pedagogik är grunden i arbetet för att motverka diskriminering och kränkande behandling (2009, s. 13) och föreslår att normkritisk pedagogik bör göras till obligatorisk på lärarutbildningen (2009, s. 14).

Det största arbetet med normkritik inom pedagogiken står den amerikanska utbildningsvetaren Kevin Kumashiro för och har utvecklat de teorier, eller snarare pedagogiska ansatser, vi kommer använda oss av och har skrivit om dem i sin bok *Troubling Education - Queer Activism & Anti-oppressive Education* (2002). I Sverige har det tagit ytterligare tid innan queerpedagogiska nätverk myntade begreppet normkritisk pedagogik och Janne Bromseth & Frida Darj publicerade 2010 boken *Normkritisk pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring* som är en antologi där forskare inom genusvetenskap och pedagogik samt aktiva inom skolan, museivärlden, ideella organisationer och statliga myndigheter samlat sina kunskaper och erfarenheter kring att arbeta med normkritisk pedagogik. Där lyfts både teorier kring hur normer produceras och reproduceras, olika strategier för hur normkritisk pedagogik kan implementeras i undervisningen och vilka fördelar och nackdelar de olika strategierna kan medföra. Andra svenska bidrag till utvecklandet av kunskap om normer och normkritisk pedagogik står Lena Martinsson, professor i genusvetenskap, och Eva Reimers, professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot normer och mångfald, för i *Skola i normer* (2008). Här granskas hur normer för hur en ska vara och bete sig upprepas och utmanas av elever och lärare i skolan och i skolans värdegrundsarbete. Författarna fokuserar mestadels på sexualitet, men diskuterar även kategorier som ålder, funktionalitet, klass och etnicitet. Ett genomgående tema i boken är att föreställningar om vad som är normalt skapas genom social interaktion, vilket i sin tur skapar ramar och föreställningar av det som inte rymms innanför normens

gränser, det vill säga de andra, eller det andra. Detta kan leda till exkludering, eller andrafiering där det som uppfattas som annorlunda definieras som något främmande och avlägset (Martinsson & Reimers, 2008). Ett annat svenskt bidrag står Elisabeth Elmeroth (red.) för i antologin *Normkritiska perspektiv - i skolans likabehandlingsarbete* (2012). Här lyfts normer, makt och intersektionalitetsbegreppet upp. I boken beskrivs att lärare har en institutionell makt över sina elever, vilket kommer till uttryck i exempelvis organisering av undervisning, bedömningar av olika slag och i skapandet av strukturer i klassrummet och på skolan. Lärare har således en viktig roll i att förvalta den makt de har. Vidare menar författarna att ett normkritiskt perspektiv innebär att granska den egna verksamheten och framförallt de strukturer som skapar kategorier av under- och överordning i skolan och samhället. Diskrimineringsgrunder verkar intersektionellt tillsammans och det är därför inte möjligt att hantera en diskrimineringsgrund i taget (Elmeroth, 2012).

2.2 Centrala begrepp

2.2.1 Normer

Nationalencyklopedin definierar normer på följande sätt:

Ett normsystem anger det normala mönster som individers handlingar bör överensstämma med. Normer kan delas in i rättsliga, ekonomiska, moraliska, estetiska, tekniska etc. De är i allmänhet intimt förbundna med sociala värden och de utgör medel för att förverkliga tillstånd som värderas högt av den samhällsgrupp som bejakar dem. De formella lagarna uttrycker en del av samhällets normsystem, andra finns nedlagda i traditioner, seder och bruk.
(Nationalencyklopedin, 2014)

Som det delvis framkommer av definitionen ovan så innebär normer en form av maktsystem. Det vill säga att det som tas som förgivet och ses som uppenbart tillhörande normen, medan det som ligger utanför betraktas som avvikande och blir föremål för ifrågasättande. Maktsystemet består i att det som ligger inom den etablerade normen betraktas som legitimt och tillskrivs ett högre värde än det som ligger utanför (Eek-Karlsson, 2012).

2.2.2 Queerteori

Fanny Ambjörnsson skriver i *Vad är queer* (2006) att queer framför allt innebär ett kritiskt förhållningssätt till det normala. Queerteorin är en teori om normalitet och sexualitet, som är influerad av feministiska och poststrukturalistiska tankegångar och som ifrågasätter fasta och normativa identiteter och samhällets förgivettagna sanningar. Queerteori syftar till att belysa de normer i samhället som främst har att göra med genus, sexualitet och makt och undersöka

hur och varför de upprätthålls samt att ifrågasätta dem. Queer fokuserar inte på det avvikande utan på det påstått normala (Ambjörnsson, 2006).

2.2.3 Andrafiering

Med andrafiering åsyftar vi sådana sociala processer som gör att vissa människor uppfattas som radikalt annorlunda än en huvudgrupp och på ett sådant sätt att huvudgruppen framstår i mer fördelaktigt ljus än *de andra*. Dessa processer bidrar till diskriminering i bland annat skolan. De andra hänvisar till grupper som traditionellt har blivit marginaliserade, kränkta och nedvärderade i samhället, det vill säga till grupper som har gjorts annorlunda och gjorts till *de andra* (Kumashiro 2002, s. 32). Även om begreppet främst har handlat kring minoritetsgrupper menar vi, liksom Simone de Beauvoir (2006) att även kvinnor som grupp andrafieras.

2.2.4 Normkritisk pedagogik

Enligt Janne Bromseth och Frida Darj i *Normkritisk pedagogik - makt, lärande och strategier för förändring* (2010) är normkritisk pedagogik en intersektionell maktkritisk pedagogik som härstammar ur queerpedagogik. Normkritisk pedagogik handlar om att belysa de förtryckande normer och strukturer som bland annat leder till att normgrupper gynnas och normavvikare missgynnas. Fokus ligger även på hur normer bidrar till att vissa människor ses som normala och andra som avvikande och därigenom synliggöra och ifrågasätta varför människor diskrimineras och andrafieras (Bromseth & Darj, 2010). En utförligare beskrivning av detta följer i avsnitt 3.3.

3 Teori

Teoretiskt är vi främst inspirerade av utbildningsvetaren Kevin Kumashiros arbete *Troubling Education - queer activism and anti-oppressive education* (2002). Kumashiro, som grundat Center for Anti-Oppressive Education i Chicago, lyfter i denna bok fram olika pedagogiska ansatser för antidiskriminerande undervisning. Vår framställning av dessa pedagogiska ansatser har vi hämtat från Åse Røthing och Stine Helena Bang Svendsens bok *Sex och samlevnad - Perspektiv på undervisning* från 2011. Skillnader i ansatserna utgörs av olika sätt att förstå makt, identitet och kunskap. Ansatserna tolkas och tas även upp i Janne Bromseth och Frida Darjs bok *Normkritisk pedagogik - Makt, lärande & strategier för förändring* (2010) där de olika strategierna kritiserats, samt utvecklas och där vi också hämtat en förståelse av misslyckanden och potentialen i dessa. Det är utifrån dessa pedagogiska ansatser som vi har tagit utgångspunkt i vår analys.

3.1 Undervisning om de andra

Denna undervisning är främst avsedd för majoriteten och fokus ligger på de som bryter mot normer. De andra syftar på de som vanligtvis blir marginaliserade och utsatta för förtryck på grund av kön, sexualitet, etnicitet, funktionalitet eller klass. Denna typ av undervisning syftar till att ge kunskap om de andra. Tanken är att kunskap dels ska leda till empati, vilket ska leda till tolerans och acceptans. Dels ska undervisningen visa att "de andra" är precis som "vi". Vilka "vi" är skiftar beroende på vilken grupp som utgör majoriteten i olika situationer. På så sätt ska undervisningen visa att de andra är "normala", ofarliga och acceptabla. Problemet är att diskursen ofta tenderar att behandla de i klassrummet som "vi" västerländska, heterosexuella, normala och "de andra" som något som finns utanför klassrummet eller skolan. Vidare tenderar toleransen och acceptansen att skapas kring att de andra är nästan som vi. Røthing och Bang Svendsen menar att denna typ av toleranspedagogik om de andra lika gärna kan underblåsa fördomar likaväl som utmana dem (2011, s. 65).

3.2 Undervisning för de andra

Denna typ av undervisning kan tillsammans med ovanstående undervisning kategoriseras som andrafokuserade förändringsstrategier (Røthing & Bang Svendsen, 2010). Här är tanken att undervisningen ska anpassas för att tillgodose alla elevers särskilda behov. Särskilt menar författarna att fokus inriktats på elever med en etnisk minoritetsbakgrund med behov av

särskild undervisning i både majoritetsspråket som i sitt eget modersmål. En positiv aspekt av undervisning för de andra är att skolpersonal utmanas att bli medvetna om och att erkänna mångfalden bland eleverna. En förutsättning för denna typ av undervisning är att skolan både kan känna igen och erkänna skillnader bland eleverna (Røthing & Bang Svendsen, 2010, s. 63). Inga Wernersson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, menar i *Genusperspektiv på pedagogik* (2006) att pedagoger i sin strävan efter att förändra maktskillnader mellan grupper, framförallt mellan kvinnor och män, använt och använder sig av könssegregerade grupper. Motiven till detta är enligt Wernersson flera: att flickor störs av pojkar i klassrummet och att kunskapsinhämtningen gynnas i homogena grupper, att ge flickor utrymme att öva positioner i det sociala samspelet som pojkar annars lägger beslag på samt att ge flickor en chans att utveckla motstånd mot pojkarnas härskartekniker. Vidare finns en kompensatorisk ambition där eleverna ska ges möjlighet att öva på sådant de annars inte övar på. Enligt detta synsätt kan exempelvis flickor behöva tränas i att ta plats medan pojkar behöver tränas i sina empatiska förmågor. Ett sådant kompensatoriskt förhållningssätt kan vara nödvändigt för att motverka rigida könsroller, men kritiserar samtidigt för att kön görs till en viktig indelning och till en skillnadsskapande och överordnad identitet, där föreställningen om två dikotoma kön förstärks (Wernersson, 2006). Ett annat vanligt sätt att undervisa både *om* och *för de andra* är genom att bjuda in gästföreläsare som täcker upp för lärarnas bristande kompetens (Røthing & Bang Svendsen, 2010, s. 64).

Røthing och Bang Svendsen poängterar att det är värt att problematisera vilka som görs till de andra. Vad avgör detta? Av vem? Vilka vet bäst vad för behov de andra har? De som utpekats som de andra kan uppfattas att vara representanter för de andra eller experter på de andras situation och erfarenheter (2011, s. 64). Frågor om normavvikande tenderar till att göras till frågor där ett uttalat normalt "vi" ska tycka till om och tolerera "de andra" (2011, s. 65). Ett ytterligare problem som Røthing och Bang Svendsen ser med dessa två angreppssätt är att "det kan framstå som om skolan inte skulle haft utmaningar eller problem med diskriminering om de andra inte hade funnits" (2011, s. 65).

3.3 Normkritisk pedagogik – Undervisning som problematiserar privilegier för att skapa förändring

Anledningen till att antidiskriminerande undervisning bedrivs över huvud taget beror på att attityder till exempelvis homosexuella eller etniska minoriteter bland elever ibland är

negativa. Detta är något samtliga lärare har en skyldighet att motverka och förändra. Fokus på förebyggande åtgärder kan sägas vara samtliga tre angreppssätts syfte. Detta tredje angreppssätt handlar dock främst om att synliggöra, diskutera och problematisera det som framstår som självklart och privilegierat för att på så sätt skapa förändringar som motverkar diskriminering, marginalisering och andrafiering (Røthing & Bang Svendsen, 2011, s. 69f). Utöver att synliggöra normer och förhålla sig kritiskt till dessa menar författarna att det är viktigt att även synliggöra hur både lärare och elever själva bidrar till diskriminering, marginalisering och andrafiering. Detta för att vända blicken från de andra mot det och dem som andrafierar som annars tenderar att bli fördolt och därför kan passera som självklart och normalt utan att behöva motivera eller förklara sig och sina privilegier (2011, sid 70).

Denna strategi kan kategoriseras som frigörande pedagogik. Fokus här ligger på att förtryck startar i diskursen och i hur vi citerar vissa diskurser, vilket i sin tur leder till att vi ringar in hur människor tänker, känner, handlar och interagerar. Hur vi tänker, formas inte bara av vad som sägs och hur vi säger det utan också av vad som inte sägs. Normkritisk pedagogik riktar fokus mot normerna, strukturerna och diskurserna som de processer som skapar den binära uppdelningen i "normala"/"de andra" med syftet att dekonstruera och problematisera dessa i tillräckligt stor utsträckning för att få till en förändring (Kumashiro, 2002).

3.4 En obekväm pedagogik

Renita Sörensdotter är fil dr i socialantropologi och forskare vid Centrum för genusstudier vid Stockholms Universitet. Hon var projektledare för *I normens öga - metoder för en normbrytande undervisning* (Brade et al. 2008) utgiven av Friends. Sörensdotter lyfter i *En störande, utmanande och obekväm pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning* (2010) fram hur den normkritiska pedagogiken är kopplad till queer-teori och hur den behöver vara störande, obekväm och konstig för att kunna utmana begränsande normer. Lotta Björkman är gymnasielärare i drama och samhällskunskap och medförfattare till *I normens öga* (Brade et al. 2008). Björkman skriver i *En skola i frihet - med "misstagens" hjälp* (2010) att det är centralt att se potentialen i sina misstag och att ett prestigelöst förhållningssätt är ett måste för att sätta igång ett arbete med normkritisk pedagogik. Misstagen kan leda till stress, känslan av att normkritisk pedagogik blir ett extra måste, en extra belastning. Men att det gäller att ta sig förbi detta och se det som en utvecklingsmöjlighet. Det handlar om att som lärare och pedagog inte vara rädd för att ge sig in på områden som känns obekväma eller obekanta. Att undervisa normkritiskt är svårt och

det finns sällan bara en strategi som kan vara fruktbar. Att använda olika metoder och strategier i olika kombinationer, baserat på hur gruppen och individerna den utgörs av ser ut, är väsentligt för att nå framgång och ta sig vidare. Det är viktigt att det skapas en dialogisk dynamik i klassrummet, där både lärare och elever tar lärdom av varandra. Genom misslyckanden kan elever och lärare få syn på och uppmärksamma normer, vilket kan leda till en ökad kunskap (Björkman, 2010, s. 159). Det handlar inte om att läraren ska lämna sitt ledarskap och lägga det i elevernas händer, utan snarare att i samklang med elever utveckla och utvidga bilden av världen. Detta blir då en del i den kunskapande processen vilket till och med kan generera en större auktoritet hos läraren, ett större förtroende och en större tillit från eleverna (Björkman, 2010, s. 160). Att inte utmana normer kan ha en skyddande funktion menar Kumashiro: om vi erkänner att normen är förtryckande, måste vi erkänna vår egen position i förtrycket och dessutom "avprivilegiera" oss själva, något som kan vara obehagligt och framkalla kriser. Därför finns ofta ett motstånd mot en normkritisk pedagogik. Enligt Kumashiro är dessa kriser nödvändiga för att skapa förändring i tankar och handlingar (Kumashiro 2002, s. 42ff).

4 Metod

Vi är intresserade av att få inblick i hur skolpersonal ser på, arbetar med och förmedlar normkritisk pedagogik. Vidare är vi intresserade av skolpersonalens arbetsätt, reflektioner, värderingar, erfarenheter etc. Därför har vi valt att använda oss av en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Kvalitativa intervjuer lämpar sig bra för datainsamling baserad på exempelvis åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter (Denscombe, 2000), vilket passar för vårt syfte. Den kvalitativa metodansatsen söker svara på frågor om orsakssamband mellan idé och handling. Kärnan i kvalitativ forskning är således att utreda ur vilka idéer och attityder olika handlingar och beteenden härstammar (Hennink, Hutter & Bailey, 2011).

4.1 Semistrukturerade intervjuer

Vi har utifrån vårt syfte valt att göra semistrukturerade individuella intervjuer med skolpersonal på en gymnasieskola. Vid intervjutillfällena har vi använt en intervjuguide med frågor kring de teman vi velat att informanterna ska tala om. Vi har låtit frågorna följa på informantens svar i olika ordning beroende på vad informanten berättat. Därmed har intervjusituationerna mer liknat ett samtal där informanterna fått reflektera kring frågorna och svara på det sätt de själva funnit lämpligt. På så sätt har informanternas svar styrt intervjuerna i relativt stor utsträckning och där vi kunnat ställa följdfrågor för att få förtydliganden eller för att föra in samtalet på de ämnen som varit för intresse för vår studie (Hennink, Hutter & Bailey, 2011, s. 210). Detta är även ett sätt att låta informanternas tankar, åsikter och värderingar komma fram på ett tydligare sätt, vilket är syftet med den kvalitativa intervjun, än om vi följt ett strikt manus. Det som framkommit under intervjuerna har gjort oss intresserade av nya saker och mindre intresserade av andra. Därmed har fokus ändrats något under tiden vi genomfört intervjuerna och i takt med att ny information framkommit. Vissa teman som dykt upp i de tidigare intervjuerna har inte fått lika stort fokus som i de senare och vice versa (Hennink, Hutter & Bailey, 2011, s. 214).

4.2 Urval

Vi e-postade inledningsvis rektorer på gymnasieskolor i en medelstor sydsvensk stad. Två rektorer svarade på vår förfrågan och endast en rektor ställde upp på att bli intervjuad. Vi valde därför att intervju mer personal på just den skolan. Vi e-postade därefter drygt 100

anställda på skolan och frågade om de ville ställa upp på en intervju. Av dessa har vi kommit i kontakt med 7 personer utöver rektor. Av dessa sju personer arbetar 5 som lärare, en som kurator och en som biträdande rektor på skolan. De lärare som frivilligt ställer upp på intervju kan antas vara de som är extra intresserade av frågor som rör normkritik. Detta kan göra att våra informanter är mer positivt inställda till normkritisk pedagogik än vad lärarkåren på skolan generellt sett är. Vi har försökt att täcka in så många skolämnen som möjligt när vi letat informanter. Detta för att få en så bred bild som möjligt av hur normkritik kan gestalta sig inom olika ämnen. De lärare vi intervjuat undervisar i något eller flera av ämnena fysik, geografi, idrott, matematik, naturkunskap, psykologi, religion, samhällskunskap, sociologi eller svenska.

4.3 Tillvägagångssätt

Samtliga intervjuer har genomförts i november och december 2014, på platser som deltagarna själva har valt eller, när de har gjort valet att låta oss bestämma, på en plats vi har valt.

Intervjuerna har varat i mellan 45 och 75 minuter. Då samtliga informanter intervjuats på deras arbetstid har ofta tidsramarna varit något pressade. Detta har gjort att vi hade relativt lite tid till att småprata och lära känna varandra innan intervjuerna satts igång. Detta kan leda till att informanternas svar begränsats något då den tillit och förtroende som skapas i de informella samtalen (Hennink, Hutter & Bailey, 2011, s. 124) ofta varit begränsade.

Intervjuerna har som tidigare nämnts haft karaktären av öppna samtal men där vi haft en intervjuguide med tematiska frågor som vi försökt få med (se bilaga 1). Beroende på vilka svar vi fått har intervjuerna tagit olika riktningar och handlat om delvis olika saker. I den allra första intervjun var exempelvis fokus mer inriktat på ämnet sex och samlevnad då det var ett ämne som informanten sysslade mycket med och då det även var ett spår som vi inledningsvis tänkt ha stort fokus på. I de senare intervjuerna skiftade fokus från sex och samlevnad till att handla mer om normer och normkritik generellt. I intervjun med kuratorn användes en intervjuguide som handlade mindre om undervisning och mer om hur skolan arbetar generellt med normkritik och mot diskriminering (se bilaga 2).

Intervjun med rektor gjordes sist med utgångspunkt från vårt resultat och den analys vi gjort av de tidigare intervjuerna. För att kunna få rektors syn på de möjligheter och problem vi funnit på skolan utarbetade vi en annan intervjuguide (se bilaga 3).

Under samtliga intervjuer har vi fört anteckningar. Dessa har varit ett första steg i att analysera materialet. Vår tanke med anteckningarna har varit att försöka skriva ner teman och associationer i förhållande till vår teori (Ryen, 2004, s. 69). En del anteckningar gjordes även i förhållande till vår intervjuguide. Frågor som var ställda på ett sätt så att de genererade otillräckliga svar markerades och lades fram på ett annat sätt vid följande intervjuer (Ryen, 2004, s. 70). Vi spelade in alla intervjuer utom en. Den intervjun spelades inte in på informantens begäran. Under denna intervju antecknade vi vad som sades och skrev direkt efter intervjun ner vad vi uppfattat att informanten sagt. Övriga intervjuer har vi transkriberat i sin helhet. Då vi är två författare har en av oss gjort den första transkriberingen och sedan har den andre av oss läst och jämfört mot inspelningen och korrigerat de saker den inte tyckt stämt. Det kan ha rört sig om ordföljd, missade ord eller att vi helt enkelt hört fel ord. Då en del saker inte kan överföras i skrift som till exempel tonläge, ironi, skratt med mera har vi skrivit in dessa som parenteser för oss själva i transkriberingsmaterialet för att enklare kunna tolka den skrivna texten när vi sedan analyserat den (Ryen, 2004, s. 124ff). Upprepningar och andra utfyllnadsord har sedan tagits bort för att göra materialet mer lättläst. Det viktigaste i transkriberingen har varit att framställa vad informanterna har sagt på ett så tydligt sätt som möjligt. Därför har vi vid enstaka tillfällen ändrat i ordföljd eller gjort andra grammatiska justeringar där vi båda varit överens om att dessa inte ändrat betydelsen i det informanten sagt.

4.4 Etiska ställningstaganden

Vi har följt vetenskapsrådets fyra huvudkrav kring forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentiellitetskravet samt nyttjandekravet. Undersökningens informanter har från början varit medvetna om studiens syfte då detta presenterats i det e-postmeddelande vi skickat när vi sökt informanter. Vi har dessutom förklarat vårt syfte mer ingående inför varje intervju. Informanterna har valt att frivilligt delta i studien och har blivit informerade att intervjun skett på deras villkor där de haft rätt att avbryta deltagandet. Vi har frågat om det är okej att vi spelat in intervjuerna och vi har garanterat att ingen utom oss två har fått tillgång till inspelningarna. Våra informanters namn finns inte nedtecknade i förhållande till vårt material och vi har valt att redan i de första transkriberingarna anonymisera namn, platser och skolor. Då det inte finns alltför många gymnasieskolor i staden vi intresserat oss för och då det inte finns fler rektorer än vad det finns skolor finns en viss risk att läsare kan sluta sig till vilken skola och rektor det rör sig om.

Därav har vi valt att inte skriva ut vilken skola det rör sig om eller var denna är belägen. Det finns även en risk att lärarna kan identifieras om vi uppger för mycket information om dessa. Då vi kom fram till att könsidentitet inte spelar någon roll för våra resultat och enbart gör det lättare att identifiera våra informanter har vi valt att inte skriva ut könstillhörighet. Vidare skriver vi inget om etnicitet eller ålder för lärarna i studien. Vad man däremot kan säga är att informanterna representerar mer än ett kön, är av varierande ålder och av nordeuropeisk bakgrund. Det fjärde är nyttjandekravet, d.v.s. att uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Detta handlar om tillit och vi har i vår undersökning inga intentioner att använda materialet till något annat ändamål än uppsatsen.

5 Resultat och analys

Vi kommer i resultatdelen först diskutera skolan och skolpersonalens syn på elevbasen. Därefter tar vi upp vad lärarna anser syftet med normkritisk pedagogik är. Efter det följer ett avsnitt som är fokuserat på hur lärarna rent praktiskt jobbar med normkritik i sin undervisning. Sedan följer ett fjärde avsnitt som rör misslyckanden och hur detta kan leda fram till reflexiva strategier. Vi tittar i det femte avsnittet på hur könssegregering används av lärare och ledning och sist hur lärare och ledningen tänker kring styrningen av arbetet med normkritisk pedagogik på skolan. Vi inleder varje stycke med ett citat från intervjuerna som vi tycker belyser det vi sedan kommer ta upp.

5.1 Skolan och elevbasen

Det går oerhört många elever på den här skolan och det är en extremt homogen skola. Det är en extremt vit skola rent etnicitetsmässigt. Det är en skola som egentligen fyller väldigt, väldigt, väldigt många sådana här klassiska samhällsnormer.

Skolan vi undersökt är en stor gymnasieskola med enbart teoretiskt inriktade program. Skolan beskrivs av skolpersonalen som "privilegierad", "lyxskolan" och att den har ett rykte om sig som "snobbskola". I flertalet intervjuer betonas att eleverna har en socioekonomiskt god bakgrund och att de har välutbildade föräldrar. Eleverna beskrivs som studiemotiverade. Skolan har även ett internationellt program där elever från andra delar av världen går. Även dessa elever beskrivs som kommande från privilegierade familjer och med hög studiemotivation. Skolan beskrivs även som "extremt homogen" och att det finns en "otrolig konformitet" bland eleverna. När vi frågat vilka eventuella problem som finns på skolan har svaren ofta handlat om elevernas privilegierade bakgrund och att denna leder till "acceptans", "tolerans" och allmänt tillåtande attityder, en "liberal inställning". Detta leder till att de flesta av de vi intervjuat svarat att det i stort inte finns några problem på skolan. Samtidigt verkar skolpersonalen uppleva att det är svårt bland både personal och elever att bryta mot normer.

Jag har träffat ganska många som säger att de har anpassat sig rejält när det kommer till klädsel, frisyrier, beteende, när de kommer till gymnasiet. Så de flesta vill inte avvika. Då tror jag liksom att, det kräver ganska mycket för att komma ut som homosexuell, eller vara transsexuell i en sådan miljö.

När vi i intervjuerna berört ämnen som rör rasism har i princip alla informanter svarat att det inte är ett problem på skolan. Flertalet av skolledarna tar det faktum att det finns en

feministisk grupp på skolan som ett exempel på att skolan kommit långt i jämställdhetsfrågor. På samma sätt tas enskilda elevers agerande vid större politiska evenemang som tecken på att det ”definitivt inte är rasism som är problemet här”. Samtidigt lyfter andra lärare att problematik med rasism finns. En lärare beskriver att det finns en kunskapslucka bland eleverna “som kan leda fram till extremt småbruna rasistiska värderingar” och flertalet informanter poängterar att en måste titta noga, lyfta på stenar eller gräva djupt för att se problem som har med rasism att göra.

Skolledningen beskriver arbetet med likabehandling som viktigt och något som skolan lägger stor vikt vid. Ledningen beskriver hur eleverna har hög trivselnivå och att “vi är en ganska privilegierad skola, vi har väldigt få kränkningar eller mobbning eller så”. När det gäller upplevd diskriminering eller kränkning har skolan däremot ett relativt knapphändigt underlag. Detta då enkäter som gäller just kränkande behandling och diskriminering endast undersöks ur ett elevperspektiv i en enkät som eleverna fyller i klassvis. Att som elev ställa sig upp framför andra elever och säga att man upplever sig kränkt, av skolkamrater eller skolpersonal, är att lägga ett stort krav på den kränkte eleven. Dessutom är det svårt för elever, med begränsad kunskap om diskrimineringsgrunder, att uttala sig om någon av skolkamraterna råkar ut för kränkningar. Detta leder till att resultaten av dessa enkäter endast utmynnat i att “vi har lite problem med språkbruk”. Biträdande rektor berättar: “Jag kallar ofta in elever när man hör något sådant där, för att det är ju ett sätt att hjälpa dom, att fostra dom”. Kränkande språkbruk ses i sig inte som ett strukturellt problem utan härleds till individer som ibland uttrycker sig oaktsamt. Ingen av de som lyft språkbruk som ett problem gör kopplingen till normkritisk pedagogik, där en av huvudtankarna är att förtryck startar i diskursen, i vad som sägs och inte sägs (Kumashiro, 2002).

5.2 Lärarnas syn på normkritisk pedagogik

Man ska ju prata om de sakerna som är viktiga! Det är ju det vi ska pyssla med, det som berör deras vardag, det är livsviktig, det är det vi måste ta upp i klassrummet och det som ska problematiseras! Vem är jag? Vad är det för samhälle vi lever i? Det är det som är viktigt!

I detta avsnitt lyfter vi fram olika lärares syn på vad syftet med en normkritisk pedagogik är.

En av de intervjuade lärarna säger:

För mig är det mer ett medel än ett mål kan man säga, för det sätter igång en intellektuell nyfikenhet som de har med sig. Oavsett vad de gör så har man nytta av att läsa av vad som finns

runt omkring en, men man har också att förhålla sig kritiskt till detta och förstå de processerna och den nyfikenheten är nog det viktigaste. Det innebär ju liksom att vissa elever kommer komma väldigt långt och vissa blir bara lite mer nyfikna än vad de varit tidigare”

Läraren beskriver här normkritisk pedagogik som snarare ett medel än ett mål och menar att genom att studera normer på ett kritiskt sätt öppnas en intellektuell nyfikenhet upp som eleverna sedan bär med sig i skolan, men även i livet i stort. Detta skulle kunna tolkas som att det huvudsakliga syftet är att sätta elevernas tänkande i rörelse och att denna rörelse ska leda till ett ökat intresse för att lära, eller ökade färdigheter i att förhålla sig kritisk till kunskap och normer. Läraren fortsätter:

I gymnasieskolan är det väl så att man börjar möta nya människor, från nya geografiska ställen, etnisk bakgrund, så då är det ju viktigt att man tar i de här frågorna, eller att man diskuterar strukturer. Det har man varit dålig med på vår skola, att lyfta strukturer på ett sätt så att det blir bra.

Läraren är tydlig med att det är strukturer som bör kritiseras men menar att man på skolan varit dåliga på att lyfta strukturer. Läraren talar mycket om att det är en ny slags pedagogisk teori som inte fanns när denne själv utbildade sig till lärare. I sin lärargärning har fokus dock ofta legat på normer och samhällsstrukturer men “för mig har det inte funnits en struktur i det, jag har gjort det ganska oreflekterat, men idag gör jag det mycket mer reflekterat”. Läraren tillskriver en del i sin mer reflexiva inställning det faktum att det numera finns en teoretisk grund att stå på som inte fanns tidigare och nämner här queerteorins framväxt. Genom denna nya teoretiska grund kopplar läraren undervisningen till strukturer och vikten av att förhålla sig kritisk till strukturer. Detta önskvärda angreppssätt kan kopplas till en undervisningsmetod som *problematiserar privilegier för att skapa förändring* (Röthing & Bang Svendsen, 2011).

En annan lärare presenterar sin syn på vad normkritisk pedagogik är:

Normkritisk undervisning är undervisning där det är naturligt att utmana normer. Alltså att läraren är fullständigt öppen med att nu: “Vi utmanar normer här!”. Så att det inte blir någonting konstigt. Att man gör det precis som att det vore vad som helst, vilken grej som helst. Så att det inte blir någonting konstigt, någonting weird, någonting obekvämt för eleverna eller för läraren.

För läraren är det viktigt att eleverna och lärare inte upplever det som något konstigt eller obekvämt att syssla med normkritik. En tolkning är att det i grunden är obekvämt att kritisera normer. Detta stämmer överens med det som Sörensdotter (2010) skriver om normkritisk pedagogik som den obekväma pedagogiken. Att utmana, ifrågasätta, dekonstruera och förändra etablerade förhållningssätt och åsikter är svårt och att utmana sina egna privilegier blir sällan “vilken grej som helst”. Frågan kvarstår hur en gör den obekväma pedagogiken bekväm och om det är önskvärt. Sörensdotter hänvisar till Kumashiro (2002) som menar att

det är en nödvändighet att människor utmanas på djupet för att kunna förändra sina tankar och handlingar och att lärandet därmed periodvis behöver vara “utmanande, störande och obekvämt för att en förändring ska kunna ske” (Sörensdotter, 2010, s. 142). Läraren fortsätter med att beskriva syftet med normkritisk pedagogik:

För mig är syftet med normkritisk pedagogik att försöka sudda ut ojämlikheter i samhället och att då göra det på en relativt tidig nivå, alltså redan i skolan lära elever att tänka normkritiskt, att utmana normer, för att normer håller tillbaka många människor som befinner sig i... minoriteter, vad det nu än må vara för minoritet. Det är väl det som är målet med normkritisk undervisning.

Syftet med den normkritiska pedagogiken är här enligt läraren att sudda ut ojämlikheter i samhället. Normer håller människor tillbaka i samhället. Här riktas fokus mot de som är i minoritet. Det är för minoritetens skull som normer bör förändras. Risken med ett sådant ingångssätt är att fokus hamnar på de som avviker från normer och inte så mycket på normer som begränsar människor i stort som till exempel normer kring familjebildning. Denna ansats riskerar att hamna i en *undervisning för* eller *om* de andra, där de normavvikande hamnar i fokus (Röthing & Bang Svendsen, 2011).

En tredje lärare menar sig arbeta mycket med normkritik i sin undervisning, att det är viktigt och formulerar syftet med undervisningen på följande sätt:

Det är att ge eleverna en nyanserad bild av världen. Ifrågasätta sina egna normer, ifrågasätta stereotyper. Sen kan det naturligtvis verka frigörande för vissa elever, men det främsta syftet är att nyansera bilden av världen. Den är inte svartvit, det är inte så enkelt som man tänker sig från början. I förlängningen så hoppas man ju att det ska skapa respekt för andra människor, naturligtvis.

För denne lärare är syftet att ge en nyanserad bild av världen och fokus läggs inledningsvis direkt på de egna normerna. Läraren poängterar att detta kan verka frigörande för vissa elever men att det är en bieffekt av den normkritiska pedagogiken, samt att undervisningen förhoppningsvis leder fram till en ökad respekt för andra människor. Det blir här tydligt att det först handlar om en pedagogik som *problematiserar normer och privilegier för att skapa förändring* i samhället (Röthing & Bang Svendsen, 2011). Medan det senare i uttalandet handlar om att det kan “verka frigörande” och att det ska leda till “respekt för andra människor”. Detta lutar mer åt en toleranspedagogik och kopplas snarare till en *undervisning för* och *om de andra* (Röthing & Bang Svendsen, 2011) samtidigt som läraren gör klart att detta är en positiv bieffekt snarare än syftet. En fjärde lärare svarar på frågan om vad som är det viktigaste att ta med sig från normkritiska diskussioner i skolan och vad syftet är med dessa diskussioner:

Att de vågar vara sig själva. Det viktigaste tycker jag också är toleransen gentemot att det finns en mångfald bland människor. Jag tror ju att i de här diskussionerna ska det ju ofta komma fram att vi är olika, det finns olika åsikter och att människor tänker olika, är olika, vill olika. Att man kan lära sig att acceptera och tolerera olikheterna. Och utifrån det att man själv kan känna att det finns en viss... att det är okej att vara den man är... i det här. Det tror jag är någonting viktigt att bära med sig livet ut.

För denne lärare handlar det om att dels om att känna att en är okej som en är, att en blir tolererad och tolererar andra men också om att ifrågasätta, vara kritisk. Läraren säger även att det handlar om att ha civilkurage och våga vara sig själv. Här anläggs ett perspektiv som i mångt och mycket utgår från ett toleransperspektiv och vikten i att acceptera människors olikheter. Det blir *undervisning om och för de andra* som Röthing och Bang Svendsen (2011) lyfter upp, där lärarna ska visa att de andra egentligen inte är så olika från majoriteten samtidigt som de andra ska känna att de "är okej". Samtidigt måste de elever som inte bryter mot normer ha civilkurage nog att stå upp för eller iallafall tolerera de som bryter mot normer. Detta kan vara problematiskt. För om det är den som bryter mot normen som måste våga vara sig själv får vi anta att det finns ett motstånd eller en svårighet i att vara just det. Läraren fortsätter:

Att vara normkritisk är ju ett måste i vårt samhälle. Det handlar för mig lite grand om att våga vara dig själv, ha lite civilkurage, tänka själv på vad som kan vara rätt och fel eller bra och dåligt.

Som Ambjörnsson (2003) menar så finns normer inte i kraft av sig själva. Snarare existerar de enbart i relation till en tänkt och utpekad motpol. Läraren ser här inte till de normer som finns runt normbrytaren och vilka problem dessa sätter för denne, utan menar att denne själv ska "våga vara sig själv". Undervisningens perspektiv hamnar här i ett *lärande om den andre* eller i ett *lärande för den andre* (Röthing & Bang Svendsen, 2011). Med ett normkritiskt perspektiv skulle fokus istället vara på vilka normer som genererar detta motstånd som den normbrytande upplever.

5.3 Hur lärarna arbetar med normkritisk pedagogik i praktiken

En del ämnen lämpar sig bättre för normkritisk undervisning, en del lämpar sig sämre i vad gäller just kursplanerna. Men egentligen finns det väl inget ämne som lämpar sig dåligt.

Ovanstående citat går i linje med hur vi ser på normkritisk undervisning. I föregående stycke presenterades hur lärarna ser på syftet med normkritisk pedagogik. I detta avsnitt kommer vi lyfta fram lärarnas berättelser kring hur de rent praktiskt arbetar med normer i sin

undervisning och vilka strategier de använder sig av. Då vi intervjuat lärare som undervisar i ett brett spektrum av ämnen kommer fokus vara olika beroende på vilka ämnen lärarna undervisar i.

En lärare beskriver att dennes arbete med normkritik inte har så mycket med ämnet läraren undervisar i att göra. Istället handlar det om att som lärare aktivt arbeta mot att elever kränks.

Jag försöker jobba med det så mycket jag kan. Om man tar sexuell läggning som ett exempel. Att försöka arbeta aktivt mot kränkande behandling på grund sådana grejer i sitt klassrum [...] att man med sina elevgrupper är sjukt tydlig med sådana grejer.

Vad det är lärare ska vara tydliga med eller hur lärare ska arbeta framgår inte riktigt men läraren förtydligar att det i arbetet med att konstruera uppgifter är viktigt:

Att man försöker komma ifrån de här könsstereotypiska grejerna med att "Petter köpte en bil och Klara klippte sitt hår." Liksom det här... Och vända på det. Eller kanske till och med inte vara överhuvudtaget tydlig med vad det är för kön på personen i fråga eftersom det inte för fem öre är relevant. [...] Man kan använda fiktiva namn eller använda bara efternamn vilket jag har insett är en väldigt bra metod. Att bara köra efternamn för då blir det ju helt... helt könsneutralt.

Här återfinns en tanke om att det är viktigt att motarbeta könsstereotyper. Vad som är en könsstereotyp är på förhand givet för läraren. I detta fall har läraren identifierat att det är en manlig stereotyp att handla bilar och en kvinnlig stereotyp att klippa sitt hår. Genom att bara använda efternamn får uppgiften ett "helt könsneutralt" yttre. Vad syftet med detta är framgår däremot inte. En tolkning kan vara att det motsatta skapar stereotyper och att verka könsneutralt är bättre då det inte skapar begränsningar. Samtidigt kan könsneutralitet skapa ett osynliggörande av vilka könskoder som finns och vilken betydelse de haft för läraren när läraren valt att koda om en uppgift. Istället för att osynliggöra stereotyperna skulle den normkritiske läraren snarare belysa dem. Vidare kan användandet av efternamn skapa frågor om vilka efternamnen representerar.

Idrottsläraren pratar om hur det går att lyfta normer och kritiskt granska som en del av idrottslektionerna.

Inom idrott är det ju lätt när vi pratat om styrketräning [...] Hur vill jag se ut? Gör jag det för utseendet eller gör jag det för hälsans skull, eller för den träningen jag behöver? I samband med det är det lätt att man glider in i de här diskussionerna.

Hur diskussionerna sedan gick i klassen framgick inte av intervjun men läraren menar att det kan finnas en skillnad mellan en idrottares kropp och samhällseliga kroppsideal. Vilket beskrivs på följande sätt:

Kvinnliga gymnaster är rätt starka i överkroppen, har mycket muskler, breda axlar. En helt annan kroppsform. Träningen styr lite grand hur du ser ut. Det kontra vad samhället säger om hur du skall se ut som kvinna eller man. Vad som är legitimt? De diskussionerna kommer ju upp.

Här tycker vi oss se ett stort arbetsområde för idrottslärare att arbeta med. Dock verkar det inte vara något som görs medvetet och med en tydlig strategi utan mer är något “man glider in i”. Ett problem med att göra det här mer medvetet tycks finnas i lärarens bakgrundsutbildning: ”Jag examinerar inte så mycket i de diskussionerna för jag vet inte riktigt hur jag ska göra. Men diskussionerna finns där”. Det saknas en kunskap i hur läraren kan arbeta med denna typ av frågor och hur examination av detta ska gå till: “Just nu examinerar jag dem mest muntligt och säger OK, hake där, check”. Detta trots att ämnesplanen för Idrott och Hälsa 1 tydligt beskriver hur kursen ska utveckla elevernas förmåga att ”etiskt ta ställning i frågor om könsmönster, jämställdhet och identitet i relation till idrotts- och motionsutövande” och att eleven ska kunna ”beskriva hur olika livsstilar och kroppsideal framträder i träningsverksamheter, friluftsliv och samhället i övrigt” för att få godkänt i kursen (Skolverket, 2015).

En av lärarna diskuterar normkritik utifrån ett klassiskt sociologiskt perspektiv där det vardagliga teoretiseras och kritiskt granskas: “Det är väldigt viktigt att det vardagliga eller det mest självklara alltid ska ifrågasättas”. Läraren menar att även det vardagliga “handlar ju om tolerans och makt, maktstrukturer” och att detta görs bäst utifrån ett elevaktivt arbetssätt för “det som inte fungerar är ju när man skriver ungdomar eller vuxna eller vem som helst, på näsan, att det här ska man tycka”. Det är alltså viktigt enligt läraren att tankarna kommer från eleverna själva istället för från läraren, att eleverna själva får fundera kring normer. Läraren beskriver en lektion som kretsat kring frågor rörande genus:

Jag skickade iväg några att fotografera könsstereotypa leksaker i en affär. Sen så fick de resonera utifrån någon slags genusordning och helt plötslig kom man på en nivå i diskussionen som man inte kommer annars.

Genom att eleverna själva fått tänka till kring vad detta innebär och själva fått diskutera hur leksakerna faller under en könsstereotypisk norm, anser läraren att diskussionerna och samtalen nått en högre nivå. I detta fall så fokuserar läraren på normen och sätter elevernas eget tänkande och reflekterande i centrum och låter diskussionerna utvecklas utifrån det. Enligt läraren når då eleverna längre i diskussionerna. Detta kan karaktäriseras som en *undervisning som problematiserar normer och privilegier* (Röthing & Bang Svendsen, 2011).

En lärare som undervisar i svenska diskuterar hur normkritik är en integrerad del i sin undervisning tillsammans med de övriga målen för kursen.

Eleverna ska lära sig grundläggande litterära verkningsmedel och se hur olika författare använder dem. [...] Då har jag tagit till exempel: Med vilka medel gestaltar författaren normbrytande eller HBTQ-frågor? Och då tittar man på: Hur använder han metaforer för att gestalta detta? Hur använder han dialogen för att gestalta detta? Vilken effekt får det för dig som läsare?

Läraren ger här ett exempel på hur det går att arbeta med frågor som rör normer utan att för den delen missa andra centrala delar av ämnesinnehållet som beskrivs i ämnesplanerna vilket andra informanter upplevt kan vara ett problem.

Sen är det ju naturligtvis [...] viktigt att tala om normer kring svenskhet, vad det är och vad är vanligt, svenskt, gammalt, alla de här föreställningarna om vad som är normalt, normalt svenskt.

Även här visar läraren på ett tydligt normkritisk förhållningssätt där fokus i undervisningen ligger på vad som upplevs som normalt.

Som det går att se så jobbar lärare på olika sätt med normkritik i sin undervisning och som vi belyste inledningsvis så kan det självklart vara svårare att jobba normkritiskt inom vissa ämnen än andra. Dels arbetar lärarna utifrån ett toleransperspektiv med fokus på *undervisning om de andra*. Detta kan vara ett sätt skapa en förståelse och acceptans för de som befinner sig utanför den etablerade normen. Problemet är att detta kan förstärka föreställningen om att de innanför normen trots allt är de ”normala” och de utanför bara ”nästan normala” (Röthing & Bang Svendsen, 2011). En lärare lyfter fram vikten av att göra sin undervisning könsneutral. Detta är ett sätt för läraren att inte befästa det läraren uppfattar som könsstereotyper, samtidigt som det riskerar att osynliggöra dels vilka normer som styr läraren och dels vilken problematik som finns med könsstereotyperna snarare än att belysa detta. Idrottsläraren berättar att det görs försök att lyfta diskussioner kring normer på idrotten, men tycks sakna kunskap kring hur detta kan göras mer genomarbetat och hur det ska integreras i undervisning och examination. De sista två lärarna arbetar tydligare med normer och *undervisning som problematiserar normer och privilegier för att skapa förändring* (Röthing & Bang Svendsen, 2011).

5.4 Obehag, misslyckanden och självreflexivitet

Jag tror att just det här obehagliga att man faktiskt kan bränna sina skepp rätt rejält i de här situationerna gör också att det finns en beröringskräck.

5.4.1 Obehag

Många av våra informanter beskriver antidiskrimineringsarbetet generellt och arbetet med normer, identitet och sexualitet i synnerhet som svårt, obekvämt eller obehagligt. Detta verkar hänga ihop med att det dels är lätt att göra misstag, att undervisningen inte blir som lärarna tänkt sig, dels att det är obehagligt att själv ifrågasätta det förgivettagna, ifrågasätta ens egna normer och position.

Vissa av de här frågorna är ju svåra att diskutera och det kanske är det som är svårigheten. Inte att förstå vad man ska ta upp, utan att närma sig det på ett sätt så att eleverna känner sig trygga och så.

I citatet ovan beskriver läraren arbetet med sex och samlevnad som svårt att närma sig så att eleverna känner sig trygga. Här är det elevernas eventuella obehag som sätts främst. Samma lärare diskuterar även kring den osäkerhet som kan uppstå i olika försök att närma sig normkritiska frågeställningar. Läraren har i sex och samlevnadsundervisningen låtit eleverna skriva lappar med frågor på: "Det är ju lite risky business att starta en sådan frågelåda också [...] därför att man vet inte riktigt vilka frågor man får och hur man ska förhålla sig till dem". Här upplever läraren att det är vanskligt att lyfta fram elevernas frågor eftersom det finns en ovisshet kring vart samtalet kommer hamna samt vilket förhållningssätt som bör anammas vid de här tillfällena. I båda de föregående citaten lyfter läraren svårigheter med att undervisa normkritiskt. I det första citatet hänvisar läraren till eleverna och att det är viktigt att de känner sig bekväma. Medan det i det andra citatet kommer fram en mer självkritisk sida där läraren visar på att det faktiskt finns ett visst obehag i att inte ha full kontroll över undervisningens utgång, en rädsla att undervisningen skulle bli misslyckad eller i värsta fall kontraproduktiv. Detta kan tolkas som att det finns ett obehag i att som lärare tvingas lämna på sin auktoritet, och delvis låta eleverna diktera utfallet (Björkman, 2010). Läraren funderar vidare kring hur kollegor arbetar med frågor som rör normkritik i förhållande till sex och samlevnad.

Det är nog väldigt varierande [...] dels handlar det väl om kunskaper och dels... vissa tror jag tycker det är svårt att närma sig det här avsnittet, att förhålla sig till det. För det är ju ett svårt avsnitt att undervisa i. Det ser nog lite olika ut om man ska vara ärlig.

Här återkommer läraren till att det är självaste avsnittet som är svårt. Här har fokus från eleverna försvunnit och det är tydligare att det är hur lärare själva ska förhålla sig som är det svåra.

Som lärare måste man verkligen ha tänkt igenom det innan, att det är genomtänkt det man håller på med. Så att man inte... eller för de ska ju inte kunna märka på en själv vad man tycker eller vad man har för värderingar. Det måste ju vara en öppen diskussion med högt i tak.

En annan lärare säger om kollegorna att “det är ju många som inte ifrågasätter normer själva, det ska man komma ihåg. Som inte vill göra det”. Detta leder till att lärarna struntar i att lyfta frågor som de finner obehagliga. Självaste obehaget kan härstamma ur det faktum att det är obekvämt att ifrågasätta sin egen privilegierade position (Sörensdotter, 2010). En sådan obehagskänsla kan leda till att lärare väljer att fokusera på de avvikande, normbrytarna, *de andra*. Samma lärare menar att det i kollegiet finns en föreställning om att eleverna är lättkränkta vilken gör att lärarna väjer från ansvaret att lyfta normkritiska frågor.

Det finns också en bild, som slår ganska hårt in, av den lättkränkte tonåringen. “Så fort vi pratar om normer så kommer bara kränktningsanmälningarna öka!” Sådana föreställningar finns som gör att man spär på att “Vi ska inte beröra det här!”

Här är eleverna åter i fokus där det tycks finnas en tanke att lärare genom att lyfta frågor om normer, makt, underordning, diskriminering med mera skulle skapa desamma. Att då inte närma sig frågorna blir en strategi för att undvika obehaget.

Många av de tillfrågade lärarna pratar om att det finns en beröringsskräck, en rädsla inför att närma sig detta område, att ifrågasätta det förgivettagna. Denna rädsla som kan infinna sig kan verka hämmande för många lärare som då väljer att helt blunda för problematiken, istället för att våga ta steget ut i ovisshetens hav och jobba sig igenom det initiala obehaget.

5.4.2 Misslyckanden

I andra intervjuer utvecklar lärarna att de själva kan känna sig obekväma över att det ibland blir fel, men att misstag, eller misslyckanden, är en näst intill självklar del i normkritisk pedagogik. I de intervjuer där lärarna talat om sina misslyckanden har det visat sig att misslyckandena ofta lett till nya insikter och en förbättrad didaktik. En lärare funderar kring detta:

Jag gör det ofta jättemisslyckat, har otroligt mycket svarta fläckar i min lärargärning: hur jag har närmat mig en samhällsfråga eller en diskussion, där det blivit totalt kaos. Jag har förstört alltihopa, för att man inte har varit förberedd, man har inte haft idén, man har inte varit beredd på diskussionen.

Här visar läraren på självinsikt och poängterar att det många gånger gått snett, blivit totalt kaos. Vilket i detta exempel berott på en förberedelsebrist och ett ogenomtänkt sätt att närma sig området. Härefter berättas om ett tillfälle där läraren “gått i affekt” efter att av en slump kommit att diskutera ett fall i klassen där en “papperslös” person som hamnat på sjukhus och behövt en akut operation.

Skulle han få behandling? Hälften eller nästan alla i den här gruppen sa att “Nej, fan! Han har ju inte betalt skatt!” [...] Jag spårade ju helt ur, tappade helt greppet! “Ni är beredda att han ska dö?” och dom: “Ja!”. Men det var ju skitbra, för att den klassen sket det sig i. Vi lyckades väl aldrig riktigt mötas. [...] Sen körde jag det här i jättemånga klasser och grupper och det

visade sig att det alltid finns några i varje grupp, 2-3st, som tycker att mannen ska dö på operationsbordet och det kan ju vara väldigt obehagligt att några tonåringar tycker det men nu är man lite mer beredd på det och då kan man diskutera det och då är det mycket enklare.

Läraren beskriver här är en situation där elevernas värderingar inte överensstämmer med lärarens och där diskussionen till slut inte blivit så som läraren tänkt sig. Men läraren menade att detta stärkte det didaktiska upplägget för kommande lektioner:

Men sedan nästa gång man tar den här diskussionen så har man problemställningen klar och man vet lite vad som gömmer sig under stenen. Därmed blir man inte lika chockad, utan kan sköta det med mer kontroll.

Trots att läraren upplevde det som ett misslyckande så återanvändes exemplet, men mer genomtänkt, förberett och med mer kontroll. Läraren ser även en styrka i att använda ett exempel som läraren själv konstruerat och använt förut.

Jag har några böcker med olika normkritiska uppgifter, men jag tror att det finns ett pedagogiskt värde i att utveckla egna metoder, diskussioner och exempel. För i mitt exempel så väcktes den intellektuella nyfikenheten för att jag hade ett starkt exempel. Man resonerar kring det och tittar på bakomliggande orsaker. Varför är detta ett problem? Vad finns det för bekymmer? Kanske finns det mer att ta hänsyn till? Vad är min roll i detta?

I detta fall tycker läraren att det är bättre att använda ett eget starkt exempel än att ta en uppgift från en bok. För då läraren vet att det egna exemplet väcker känslor så kommer elevernas nyfikenhet väckas och läraren har på förhand insikt om vilka olika sätt frågan kan komma att diskuteras på. Vidare tittar läraren inte bara på sin egen roll utan uppmanar även eleverna att tänka på vad deras roll kan vara.

5.4.3 Självreflexivitet

En annan lärare problematiserar kring sin egen undervisning och lyfter fram svårigheter i att konsekvent fokusera på normen och inte normbrytarna:

När man jobbar med normkritik så vill man egentligen titta på normen och kritisera den och kritiskt betrakta den. Men det blir automatiskt så och väldigt lätt så att man istället börjar titta på normbrytarna, så är det ju. Och det gör ju jag också [...] I och med att jag tar upp HBTQ, så tittar jag på normbrytarna.

Här har läraren intentionen att jobba normkritiskt, d.v.s. att fokusera på normen och inte på avvikarna. Detta blir svårt då läraren anser att det är lätt att glida över i en undervisning *om de andra*. Vilket läraren helst vill komma ifrån. Eftersom läraren specifikt lyfter upp och diskuterar kring HBTQ-personer så landar undervisningen i ett synliggörande av de avvikande. Problematiken i detta kan ligga i att oavsett om läraren fokuserar på HBTQ-

personer eller HBTQ som en samhällsrörelse och lyfter de värderingar och tolkningar av samhället som rörelsen står bakom, så är det svårt att komma undan att det faktiskt handlar om en minoritet som slår underifrån, samt att denna minoritet avviker från och bryter en etablerad heteronorm. Läraren är väl medveten om det problematiska i att fokus hamnar på normbrytarna och har utvecklat sin strategi, vilket diskuteras när läraren lyfter upp hur det rent språkligt går att applicera ett mer inkluderande pronomen för att delvis komma runt att fokus hamnar på normbrytarna:

Istället för att säga, "dom som är homosexuella" så säger man, "vi som är homosexuella", "vi som är heterosexuella", "vi som är transsexuella". Klassen blir väldigt förvirrad när jag plötsligt är allting, men hellre den förvirringen, för då blir det inte "dom" utan det blir "vi".

Här förespråkar läraren att använda pronomenet "vi" istället för "dom" i undervisningen för att i viss mån förflytta fokus från avvikarna och skapa en mer inkluderande miljö där "vi" innefattar alla människor. Genom denna språkliga förändring så skapas ett klimat där alla är potentiella normbrytare och fokus förflyttas från de andra, något som skulle finnas utanför klassrummet, utanför skolan och istället så riktas uppmärksamheten på ett kollektivt "vi". Med ett "vi" som då blir ett inkluderande pronomen som kan leda till att föreställningar om de andra, någonting avvikande, luckras upp. En vridning från perspektivet *för* eller *om de andra* till en *undervisning som problematiserar privilegier och förändrar samhället*.

De olika citaten ovan skildrar både en viss rädsla och misslyckanden, som i det senare fallet lett fram till en omarbetad undervisningsstrategi. Rädsla för att misslyckas och för att det skall gå helt fel kan leda till att undervisningen hämmas, att rädslan och oron i viss mån överförs på eleverna som då inte vågar öppna upp sig och tala fritt utifrån hur de känner och tänker (Björkman, 2010). Att arbeta utifrån en strategi där normen i sig och inte normbrytarna synliggörs är väldigt svårt. Därför är misslyckanden en central aspekt av den normkritiska pedagogiken (Björkman, 2010). Att våga erkänna och utvecklas av sina misstag och inte skrämmas av dem är av stor vikt för att kunna utveckla reflexiva strategier. En reflexiv strategi behöver inte vara omvälvande eller revolutionerande utan kan vara precis som lärarna ovan beskriver, att fundera kring att byta ut "dom" mot "vi" för att skapa en mer inkluderande miljö. Det kan även vara som i exemplet med den papperslösa mannen, att undervisningen spårar ur och det blir alldeles för heta känslor inblandade, där läraren sedan rannsakade sig själv, gick igenom vad som blivit fel och sedan genomförde samma sak fast mer förberett och genomtänkt. Detta kan tolkas som att det finns en prestigelöshet och reflexivitet hos dessa

lärare, en förmåga att sätta sig själv i en kontext och faktiskt se potentialen i misstagen och genom dessa utveckla strategier som utvecklar lärare, elever och didaktik.

5.4.4 Strategier för att hantera obehaget

Det obehag som verkar finnas kring undervisning i frågor som rör normkritik baseras på delvis olika saker. Dels förklaras det med hänvisning till eleverna. Att det är eleverna som kan känna ett obehag kring att prata om sexualitet och ifrågasätta normer, privilegier och maktstrukturer. Dels tycks det finnas ett obehag baserat på en upplevd lättkränkthet bland eleverna. En rädsla bland lärarna att eleverna skulle bli kränkta av att lärarna pratar om frågor som rör diskriminering, normer, privilegier och makt. Dels finns det vidare ett obehag i att vända blicken mot sig själv. Att lärare själva tycker att det är obekvämt att ifrågasätta normer, privilegier, maktstrukturer och sin egen position.

Vi har identifierat tre strategier som lärare använder för att undvika obehag kopplat till eleverna och sig själva. Den ena är att undvika ämnet helt. Den andra är att inte ta ställning. Genom att inte ta ställning undviker läraren att fokus riktas mot den själv. Genom att hålla sig neutral försvinner risken att göra fel, att kränka någon och att behöva ifrågasätta sin egen position.

Den sista formen av rädsla vi kunnat identifiera handlar om att undervisningen inte får det utfall som lärarna tänkt sig, att undervisningen blir misslyckad eller rent av kontraproduktiv så att förtryckande normer förstärks. Den tredje och enda produktiva strategin för att undvika detta tycks vara självreflexivitet, att ständigt ifrågasätta sin egen undervisning och position. Enligt Kumashiro (2002) är det en nödvändighet att människor utmanas på djupet för att kunna förändra sina tankar och handlingar till att verka i en mer icke-förtryckande riktning. Genom att omarbete sin undervisning och ens didaktiska upplägg och använda ens misslyckanden som en tillgång istället för att se dem som en motgång kan lärare närma sig en normkritisk pedagogik. En positiv inställning till misslyckanden beskrivs som en förutsättning för att lärare ens ska kunna arbeta med normkritisk pedagogik (Björkman, 2010 s. 175).

5.5 Könnssegregering som strategi

Egentligen så finns det ju många frågor som kan vara av intresse också för tjejerna. Om killarna ställer specifika frågor så kan ju det vara intressant. Det kan ju bli ett annat typ av möte mellan tjejerna och killarna tänker jag. Det tåls att tänka på.

Idrottsläraren talar om styrketräning och menar att tjejerna “vill träna mer squats, de vill träna rumpa, lår. Det vill inte killarna. De vill ofta träna överkroppen, musklerna, magen”. Då styrketräningslokalen är relativt liten har läraren behövt dela klassen i två halvor för att få plats. Läraren hade till en början delat klassen “rakt av” men efter diskussion med de andra idrottslärarna börjat dela klassen efter kön. “Tjejerna vill fråga andra frågor än killarna vill fråga ibland och då kan det vara mer bekvämt för dem att våga fråga när det bara är tjejer och tvärtom också.” Läraren menar att fördelen med en könsuppdelning i introduktionen till styrketräning är att det blir ett bekvämare klimat för framförallt tjejerna som börjat använda lokalen mer.

Jag tycker, för mig personligen har utfallet blivit så att jag nu kommer fortsätta göra det, delat mellan könen. För att jag tycker tjejerna har varit mer aktiva, har vågat fråga mer och resultatet efteråt är att jag har fler tjejer på gymmet också.

Att dela klassen efter kön har visat sig ha ett gott resultat när det gäller styrketräning. I lärarens argument finns tankegångar om att eleverna har olika frågor, önskningsar och förutsättningar baserat på könstillhörighet. Vidare anpassar läraren undervisningen för de som läraren menar har svårt att känna sig hemma i lokalen när det inte är könssegregerat. Om vi utgår från de tre teoretiska perspektiven kan vi säga att det här är en *undervisning för de andra* (Röthing & Bang Svendsen, 2011) där gruppen *de andra* i detta fall utgörs av tjejer. Här låter läraren sina egna erfarenheter styra undervisningen. Enligt läraren har tjejerna varit mer öppna och aktiva när de fått chansen att vara enbart tjejer på lektionerna. Det ligger i linje med det Wernersson (2006) menar är ett av motiven bakom att undervisa i homogena grupper. Detta har lett till att undervisningen i träningslokalen numer sker könssegregerat då läraren märkt att framförallt tjejerna missgynnats av blandade grupper. Det finns även kompensatoriska drag i lärarens förklaring där tjejerna tränas i att använda styrketräningslokalen vilken läraren upplever att de annars inte använder.

I intervjun med kurator på skolan framgick det att skolan anordnar en dag där externa föreläsare anlitas för att hålla i föreläsningar kring frågor rörande sex och samlevnad med samtliga elever som går i årskurs 1. Enligt kurator delas eleverna efter kön, på föreläsarnas initiativ, i två grupper. Föreläsningarna följs upp med diskussioner i grupperna. I intervjun med kurator frågade vi vilka fördelar och vilka nackdelar som kuratorn såg med en sådan uppdelning. Fördelen som kuratorn ser med detta förfarande är att det blir ett mer öppet klimat och att eleverna vågar ställa frågor som de inte skulle våga ställa annars. Nackdelen

menar kuratorn är att eleverna när de jämför föreläsningarna i efterhand upptäcker att de fått delvis olika information och att de pratat om olika saker. Kuratorn menar att det finns motstånd bland lärarkåren mot att dela upp eleverna i "tjejer och killar" men påpekar att det inte är skolan utan föreläsarna som velat ha det så. Vid intervjuerna med lärarna diskuterades denna uppdelning när vi diskuterade hur undervisningen i sex och samlevnad går till på skolan. Den informant som var mest kritisk till detta förfarande var en lärare som sade:

Å ena sidan finns det här som skollädaingen och kuratorerna gör, för att känna att de uppfyllt sin plikt känner jag mer eller mindre. D.v.s. att man bjuder in folk från RFSU och sen så har tjejerna ett samtal och killarna ett samtal. [...] Jag tycker att det är besvärade. Därför att då förutsätter man att bara för att man har yttre könsattribut, som tyder på att man är kille, så har man någonting gemensamt med alla de andra med samma yttre könsattribut och då ska man sitta där och vara en av dem och ha samma sorts frågor. Och det vet man ju, att så är det inte alls. Så att det blir en uppdelning som upplevs som störande av många. Detta är ju baserat på vad som står i registren, om man är tjej eller kille.

Läraren påpekar här ett problem som vi tycker är viktigt att lyfta fram ur ett normkritiskt perspektiv. Om skolan delar elever i tjejer och killar finns det ett underliggande antagande att eleverna har vissa typer av frågor baserat på vilket kön det står att eleverna har i skolans register, dvs. elevernas juridiska kön. Det förutsätter vidare att eleverna skulle tycka det är svårt att ställa frågor inför elever av ett annat (förmodat motsatt) kön oavsett sexuell läggning. Vidare kan vi, likt Wernersson (2006), anta att ett sådant förfarande förstärker föreställningen att det endast finns två dikotoma kön, som står i motsatsförhållande till varandra. En av de intervjuade lärarna ser detta som oerhört problematiskt och menar att det krävs utbildning av skolans samtliga personal för att få till stånd en förändring:

Mitt hopp är ju att vi ska gå in i en HBT-certifieringsprocess och då ingår en fortbildning av samlig personal. Då vet jag att alla får utbildningen. Dessutom kanske man slipper sådana saker med att "nu tar vi alla killarna där och alla tjejerna där".

Frågor om uppdelning av elever i olika grupper beroende av kön var något som diskuterades i samtliga intervjuer. Vi frågade om de såg någon fördel och någon nackdel kring detta. En annan lärare uttryckte sig så här:

Ja, alltså fördelarna är ju att det finns vissa tankar, erfarenheter som man inte vill dela med sig över könsgränserna. Men jag personligen tycker då att... Det är ju en del i det. Jag tror man behöver den könssegregerade diskussionen om man ska nå fram. Men sen tycker jag definitivt att det är ju ett ämne som berör alla och då ska väl kanske vissa frågor lyftas mera... inte könssegregerat. Det är min spontana tanke.

Läraren ser fördelen med könssegregering i att det skapar en öppenhet att tala om och dela med sig av erfarenheter som eleverna annars inte skulle dela med sig av. Men beskriver det som bara en del i ett större arbete och tycker att sex och samlevnad främst inte bör bedrivas

könssegregerat. Läraren är inne på samma spår som den kritiske läraren men drar det inte till sin spets i fråga om vilka normer som ligger till grund för och förstärks av ett sådant förfarande. Generellt är de problem som den kritiske läraren lyfter inte lika tydligt för övriga informanter. Rektor säger:

Alltså jag ser inte det som problematiskt. Jag tror att man kan få de här grupperna kanske till att vara mer öppna när de liksom inte behöver bevaka varandra. Sen kan man ha motsatt uppfattning också, att det är bättre att dom... Men jag tror att det är övervägande positivt för min del.

Rektor är inne på samma spår som läraren ovan, att det blir ett mer öppet klimat när de separerar eleverna utifrån kön. Till skillnad från idrottsläraren som gjorde på samma sätt med träningslokalen bygger dock inte detta på erfarenhet. Dessutom är det svårt att se hur en uppdelning av samtliga elever i två grupper på ca 150 personer vardera bidrar till ett öppet diskussionsklimat. Inte förrän vi påtalar problematiken ser rektor nackdelar med förfarandet: "Vi har ju elever som är varken är han eller hon utan hen och det kan vara besvärligt att veta vilken grupp de skall vara i". Här blir dock eleverna problemet och inte indelningen i sig. Svårigheten med att veta vilken grupp "hen" ska tillhöra hade kanske självupplösts om uppdelningen upphörde och föreställningen om manliga respektive kvinnliga frågor förskjutits till att handla om mänskliga frågor oavhängigt kön. En annan aspekt kring föreläsningsdagarna med sex och samlevnad är att skolpersonalen verkar dåligt insatta i vad som försiggår på dessa dagar. Det kan då vara svårt för en lärare att knyta an till de diskussioner som uppkommit och anpassa sin undervisning efter detta. En lärare säger: "Jag vet ingenting om den här dagen, jag har aldrig varit med på den. Det är bara för eleverna, så den vet jag väldigt lite om". En annan lärare, som själv undervisar i naturkunskap med fokus på sex och samlevnad, nämner denna dag såhär: "Jag kan inte svara på hur det har varit nu efter Lgy11 eller jo, det var någonting som kuratorerna anordnade, tror jag. Som var i årskurs 1, har jag för mig". En tredje lärare är inne på samma linje: "kurator köper in någon som kommer [...] man involverar inte lärarna. Vad som låg bakom detta och vad som är anledningen till det, har jag inte en aning om". Ingen lärare vi intervjuat har deltagit vid föreläsningarna. Inte heller rektor eller biträdande rektor verkar vara insatta i vad som händer under föreläsningarna då ingen av dem deltagit vid dessa tillfällen. Kuratorn berättar att könsdelningen under föreläsningarna är så strikt hållen att manlig skolpersonal inte är välkommen på föreläsningen för tjejer och vice versa. Kuratorn säger sig inte veta vad som försiggår i den grupp som kuratorn, i egenskap av könstillhörighet, inte "får lov" att delta i. Att detta leder till att det är svårt för en skolledare eller annan personal att bilda sig en

helhetsbild om vad som försiggår vid dessa tillfällen reflekterar kuratorn inte över. Biträdande rektor menar att det kan vara värt att utvärdera de här dagarna men då ingen ansvarig tycks ha ett helhetsgrepp om vad som faktiskt sker lär ingen sådan utvärdering vara möjlig.

5.6 Organisation, ledning och spridning

Det räcker inte att skicka iväg några få eldsjälar, som kanske redan tycker att det här är intressant, på en fortbildning. Det är jättebra att man blir inspirerad i sitt eget arbete och att man sprider det till några stycken. Men det är otroligt svårt att sprida det på bred front på det viset, utan det skulle behövas att alla fick sådana föreläsningar. Det görs sporadiska insatser men det finns väl inget helhetsgrepp.

I detta avsnitt lyfter vi fram hur lärare ser på styrningen från ledningen och även vad ledningen i form av rektor och biträdande rektor säger. Många av de intervjuade lärarna anser att det behövs en tydligare styrning för att få igång diskussioner och en medvetenhet kring normer, diskriminering och kränkande behandling. I citatet ovan beskrivs att det bara är ett litet antal eldsjälar som går på fortbildning och driver den antidiskriminerande pedagogiken framåt. Vidare pekar läraren här på att det inte finns något helhetsgrepp eller att det bara görs sporadiska insatser och fortsätter:

Man känner en uppmuntran uppifrån, men man känner kanske inte att det kommer några... man skulle önska att det kom lite förslag och lite ledning också. Lite större grepp än att skicka iväg några stycken på en utbildning. Men samtidigt finns det en tradition på skolan att låta lärarna sköta undervisningen, att inte styra för mycket. Det är ju positivt också, den här friheten. Så det är väldigt dubbelt. Å ena sidan så önskar man att det hade kommit mer därifrån, så att det skulle kunna sprida sig till alla. Men friheten är också viktig.

Även här målas det upp en bild av ett bristande helhetsgrepp, men samtidigt lyfts det positiva med att lärarna får frihet att styra över sin egen undervisning. Detta blir en problematik kring två ytterligheter, frihet och kontroll, där lärarens frihet att styra över sin undervisning skulle kunna begränsas om det införs krav på att lärarna ska bedriva normkritisk pedagogik.

Rektorn håller sig, enligt sig själv, informerad, men inte på detaljnivå och uttrycker "min ledarstil är som ni har förstått att lita på mina medarbetare och att de har mycket på delegation". Rektorn anser att han inte är tillräckligt kunnig inom ämnet och att det är viktigt att lita på sina medarbetare: "Det blir bättre resultat om inte jag lägger mig i allting". Därför har han valt att delegera ansvaret för den normkritiska pedagogiken till den biträdande rektorn som uttrycker följande när vi diskuterar spridningen av den normkritiska pedagogiken:

Det är att få de lärarna som är engagerade och som jobbar med det här och som har goda exempel... Jag tror det är där vi måste få till ett större erfarenhetsutbyte, att väcka intresset. För många gånger är det ju så här att om man som skolledning säger att "nu ska ni göra det här" och man skruvar på uppifrån, så är det väldigt lätt att det blir (slår ihop händerna i en krasch) "Jaha, nu kommer det ytterligare en grej!?"

Här bekräftas delvis det som sägs av lärarna ovan att det är upp till vissa eldsjälarna att få spridning på det. Samtidigt så finns det en motvilja från ledningens sida att tydligt styra detta då det finns en risk för att lärare upplever det som en belastning "ytterligare en grej" och hänvisar då till att det sättet som de jobbar på nu, d.v.s. att de som är engagerade, eldsjälarna, som har goda exempel ska sprida vidare sina erfarenheter till övriga lärare. Detta går ihop med bilden av att det alltför ofta är upp till enskilda eldsjälarna att lyfta och få spridning på den normkritiska pedagogiken, samt att denna undervisning lätt kan ses som en extra belastning (Björkman, 2010, s. 158f) istället för en del av den ordinarie undervisningen.

Flera lärare menar att ledningen inte har ett tydligt helhetsgrepp för att få samtliga lärare att arbeta normkritiskt. Genom att skicka iväg ett fåtal lärare på utbildning i normkritisk pedagogik hoppas ledningen att intresset ska sprida sig likt ringar på vattnet till övriga lärare. Det beskrivs även som ett nyligen uppstartat projekt vilket är förståeligt då termen *normkritisk pedagogik* är relativt ny. Samtidigt är förebyggande arbete mot diskriminering något som varit i fokus under en längre tid, även om fokus tidigare legat på toleranspedagogik. Ledningen vill att lärarna ska utbyta erfarenheter kring hur de arbetar normkritiskt men inget forum för sådana utbyten tycks finnas på plats.

6 Avslutande diskussion

Avslutningsvis kommer vi sammanfatta de olika delarna i analysen samt diskutera uppsatsens brister och förtjänster. Normkritisk pedagogik handlar om att fokusera på normer och strukturer, att lyfta upp och kritiskt betrakta de normer och förhållningssätt som vi anammar, både medvetet och omedvetet. Att arbeta normkritiskt är svårt och det krävs erfarenhet och kunskap för att göra det lyckat. Inledningsvis i analysen lyfte vi upp hur skolpersonal ser på skolan och där skolan beskrivs som relativt problemfri. I samtalen har fokus ofta hamnat på frågor rörande genus och sexualitet trots att vår intention var att lyfta fram normkritik ur fler perspektiv. Vissa bland skolpersonalen menade att varken rasism, sexism, funkofobi m.m. är ett problem på skolan medan andra såg att sådana problem ligger under ytan. I utvärderingen av elevernas upplevelser av kränkande behandling på skolan har det visat sig finnas brister, framförallt då utvärderingar görs klassvis och inte individuellt. Samtidigt som elevernas kunskaper om diskrimineringsgrunder och möjligheter att identifiera sådana kan tänkas vara begränsade utan en genomgående normkritisk undervisning. Det enda som framkommer i dessa enkäter är att det finns problem med nedvärderande och kränkande språkbruk, men detta ses inte som en strukturell utan som en individuell problematik. Detta kan göra att upplevda kränkningar osynliggörs samtidigt som denna typ av utvärdering stärker skolpersonalens uppfattning om att problem inte finns.

Lärarnas syn på syftet med normkritisk pedagogik visar att det finns en stor variation i förhållningssätt och vad som är centralt att arbeta med. Både en tolerans- och acceptanssyn lyftes fram där vissa lärare ansåg att det viktigaste är att stärka elevernas självbild och att de skall våga vara sig själva och utveckla en förståelse för människors olikheter. Detta menar vi hänger samman med en *undervisning om för* och *om de andra*. Medan andra lärare ansåg att det centrala är att försöka sudda ut ojämlikheter, att försöka göra normkritisk pedagogik mer bekväm för både elever och lärare. Även ett mer norm- och strukturorienterat syfte lyftes fram där vissa ansåg att förtryckande normer och strukturer bör synliggöras och kritiseras för att ge elever en mer nyanserad bild av världen, eller för att få igång ett kritiskt tänkande hos eleverna som på sikt kan utvecklas *för att skapa förändring* i samhället. Det som för oss framstått som svårast när det gäller normkritisk pedagogik för flertalet informanter är att ifrågasätta sina egna privilegier. Detta menar vi kan vara en del i det som skapar en känsla av obehag inför att undervisa normkritiskt.

Samtliga informanter har betonat vikten av att lyfta normer och arbeta mot kränkande behandling. Vi tycker dock oss se att det finns en skillnad i hur medvetet detta görs, vilket vi menar har att göra med vilken kunskap och utbildning informanterna har om hur sådan undervisning kan bedrivas. Kunskapsspridning kring hur lärare kan föra och examinera normkritiska diskussioner tycks hämmas av att mycket av lärarnas arbete sker individuellt eller i ämneslag. Ju större teoretisk kännedom en har kring normer och strukturer desto enklare är det att förhålla sig självreflexivt till dem. Det normkritiska angreppssättet tycks minska en obehagskänsla som annars visat sig finnas då detta skapar förutsättningar för att på ett medvetet sätt betrakta ens egen roll men även hur en själv är begränsad och påverkad av normer och strukturer.

Vi har sett hur könssegregering används som strategi av enskilda lärare men även i sex- och samlevnadsundervisningen i ledningens regi. I den individuella lärarens fall fanns det erfarenhetsmässiga skäl till att göra så medan detta inte fanns på samma sätt när ledningen gjort så. Kurator uppger snarare att initiativet att göra så kommer från de externa föreläsarna. Vidare menar ledningen att förfarings sättet behöver utvärderas samtidigt som ledningen saknar insyn i dessa temadagar. Vi menar att det kan finnas goda grunder att bedriva undervisning i könssegregerade grupper om det görs medvetet och genomtänkt. En aspekt av denna typ av genuspedagogik är dock att den kan förstärka föreställningen av två dikotoma kön. En annan är att fokus i våra diskussioner kring varför de valt att göra så nästan alltid handlat om att det är för flickornas skull, att de annars inte är bekväma eller att de har andra frågor. Därmed osynliggörs ofta frågor som rör pojkarnas beteenden, normer och behov.

Flera lärare har påtalat att de upplever att större styrning kring normkritisk undervisning behövs. Även ledningen menar att det behövs göras mer och beskriver hur arbetet är i en uppstartsfas. Det finns en tanke hos ledningen om att normkritiska perspektiv på undervisningen ska lyftas och få spridning genom att ett fåtal lärare som getts en extern utbildning. Samtidigt saknas forum där denna spridning kan ske. Då flertalet lärare beskrivit arbetet som svårt, obehagligt och med risk för misslyckanden och då normkritik kräver en reflexiv inställning föreslår vi att sådana forum för samtal och erfarenhetsutbyten mellan lärare och annan skolpersonal etableras, samtidigt som fortbildning i normkritik för samtlig personal skulle göra sådana forum mer fruktsamma. Generellt tycker vi oss se att det finns goda förutsättningar för att få normkritiska perspektiv att genomsyra hela verksamheten.

Vi anser att vi fått svar på våra frågor, även om vi på förhand trodde att frågor rörande exempelvis etnicitet och funktionalitet skulle lyftas av informanterna i större utsträckning. Samtidigt kan vi själva ha en del i detta då vi inledningsvis hade tankar på att skriva mer specifikt om sex och samlevnadsundervisning. Vi var från början inte helt klara med vilken ingång vi skulle ha på uppsatsen och vilka frågeställningar vi var intresserade av att undersöka. Detta har gjort att vi haft ett väldigt stort och aningen spretigt material, med över 80 sidor transkriberade intervjuer, i vilket vi fått sålla rejält. Vi har valt att lyfta upp de teman som flest informanter berört och som legat närmst det vi velat undersöka, samtidigt som massor av intressanta aspekter har fått lämnas därhän. Vi har kunnat bekräfta en hel del av tidigare forskning på området. Vår uppsats belyser främst en problematik som vi tror kan finnas på många skolor, om hur vissa normer osynliggörs och där ledningen väljer att knyta viss problematik till individer istället för strukturer. Vi hoppas med vår uppsats kunna bidra till en ökad kunskap om normer och normkritisk pedagogik.

Källförteckning

Ambjörnsson, Fanny (2006) *Vad är queer?* Stockholm: Natur och Kultur

Beauvoir, Simone de (2006) *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts

Björkman, Lotta (2010) "En skola i frihet - med "misstagens" hjälp". s. 155-183 i Bromseth & Darj, *Normkritisk pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Universitetsstryckeriet

Brade, Lovise et al. (2008) *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Stiftelsen Friends.

Bromseth, Janne (2010) "Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om de Andra till queerpedagogik". s. 27-55 i Bromseth & Darj, *Normkritisk pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Universitetsstryckeriet

Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) (2010) *Normkritisk pedagogik - makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Universitetsstryckeriet

Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund; Studentlitteratur

Eek-Karlsson, Lotta (2012) "Förgivettaganden och utmaningar" s. 11-29 i Elmeroth, Elisabeth (red.) *Normkritiska perspektiv - I skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur

Elmeroth, Elisabeth (red.) (2012) *Normkritiska perspektiv - I skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur

Hennik, Monique, Hutter, Inge & Bailey, Ajay (2011) *Qualitative Research Methods* London: SAGE.

Kumashiro, Kevin (2002) *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive education*. New York: Routledge Falmer.

Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.) (2008) *Skola i normer*. Malmö: Gleerups

Nationalencyklopedin (2014) www.NE.se Hämtat: 2014-12-10

Röthing, Åse & Bang Svendsen, Stine Helena (2011) *Sex och samlevnad: perspektiv på undervisning*. Studentlitteratur: Lund.

Ryen, Anne (2004) *Kvalitativ intervju - Från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber Ekonomi

Skolverket (2000) *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm. Skolverket

Skolverket (2009) *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015) Ämnesplan för Idrott och hälsa, www.skolverket.se Hämtat 2015-01-07

Sörensdotter, Renita (2010) "En störande, utmanande och obekväm pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning". s. 135-155 i Bromseth & Darj, *Normkritisk pedagogik - Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Universitetstryckeriet

Vetenskapsrådet. (2010). Forskningsetiska principer - inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wernersson, Inga (2006) *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide för intervju med lärare:

Undervisar i:

Antal år i yrket:

År för lärarutbildningsexamen:

Normer och Lärarens arbete

- Vad är normer för dig?
- Vilka normer tycker du är viktigast att lyfta upp och kritisera?
- Vilka normer är mindre viktiga?
- Hur arbetar du med normkritik i dina ämnen? Exempel?
- Hur gör du för att synliggöra normer? Hur gör du för att ifrågasätta normer?

Skolans arbete

- Hur skulle du beskriva skolans arbete med normkritik som helhet?
- Hur diskuteras dessa frågor i ämneslaget?
- I vilken utsträckning ges det utrymme att diskutera dessa frågor i ämnesövergripande sammanhang?
- Upplever du att alla lärare tar samma ansvar när det gäller det normkritiska arbetet?
- Vilken möjlighet för elevmedverkan finns för upplägget av det normkritiska arbetet?
- Om du hade fått bestämma, vad hade du gjort för förändringar på skolan då?

Eleverna på skolan

- Hur tror du eleverna påverkas av skolans normkritiska arbete?
- Finns det några problemområden bland eleverna på skolan som du känner man borde arbeta mer med i det normkritiska arbetet?
- Hur tror du det är att som elev avvika från normer på skolan?
- Vilka normer tror du det är svårare resp lättare att avvika från?

Rektors arbete

- Hur upplever du rektors styrning av arbetet kring sex och samlevnad/det normkritiska arbetet?

Lärarutbildning, fortbildning, annan aktivitet som rör utbildning av personal, kompetensutveckling m.m.

- Hur tycker du att din lärarutbildning förberett dig för arbetet med sex och samlevnad/normkritik?
- Vilken typ av utbildning skulle du vilja ha mer av?
- Upplever du att det har skett en förändring kring arbetet med normkritik? Ändrat fokus på likabehandling/diskriminering/normkritik?

Sex och samlevnad:

- *Hur går undervisningen i Sex och samlevnad till på skolan?*
- *Har du undervisat i sex och samlevnad? Hur går det till?*
- *Vad upplever du är den viktigaste kunskapen som eleverna ska ta med sig från sex och samlevnadsundervisningen?*
- *På vilket sätt tycker du att ämnesplanerna för dina ämnen behandlar sex och samlevnad?*

Bilaga 2

Intervju med Kuratorer

- Kan ni berätta lite om ert jobb som kuratorer?
- Hur länge arbetat? på skolan?
- Vad har ni för utbildning?

Skolan

- Hur förebygger ni diskriminering på skolan?
- Hur skulle ni önska att lärare arbetade för att motverka diskriminering?
- Vilken typ av fortbildning genomgår personalen på skolan i dessa frågor?
- Finns det någon diskrimineringsgrund som prioriteras före någon annan?

Normer

- Hur tror ni det är att som elev avvika från normer på skolan?
- Vilka normer tror du det är svårare resp lättare att avvika från?
- Vad innebär normkritiskt arbete för er?

Enkät kopplad till likabehandlingsplan

- Kan ni berätta om era arbetsuppgifter kring utvärderingen av likabehandlingsplanen?
- Vilka resultat har ni fått från enkäten med eleverna?
- Vilka problemområden bland eleverna kan ni identifiera?
- Vilken förändring av elevernas välmående kan ni se över tid?

Sex och samlevnad

- *Kan ni berätta hur ni jobbar med sex och samlevnad på skolan?
Varför? När? Hur? Var? Hur ofta? Problem?*
- *Hur tänker du kring att dela upp eleverna i tjejer/killar i undervisningen kring sex och samlevnad?*
- *Vad är det viktigaste eleverna ska ta med sig från undervisningen i sex och samlevnad?*

Bilaga 3

Intervju med Rektor

- Kan ni berätta lite om ditt jobb som rektor?
- Hur länge har du arbetat på skolan?

- Vad är normkritisk pedagogik?
- Vad är syftet med normkritisk pedagogik?
- Kan du berätta hur ni jobbar med normkritik på skolan?
Varför? När? Hur? Var? Hur ofta? Problem?
- Hur skulle du vilja att lärarna arbetar med normkritik i sina ämnen?
- Vilken typ av fortbildning genomgår personalen på skolan kring normkritik?
- Hur förebygger ni diskriminering på skolan?
- Finns det någon diskrimineringsgrund som prioriteras före någon annan?
- Hur skulle du önska att lärare arbetade för att motverka diskriminering?
- Hur tror du att det är som elev att avvika från normer på skolan?
- Vi har hört att det finns en dag med sex och samlevnad på skolan som är uppdelat i killar/tjejer. Vad tycker du om det?
- Hur kan man göra undervisningen mer ämnesövergripande när det gäller sex och samlevnad?
- HBTQ-certifiering, vad skulle det innebära och hur ställer du dig till det?
- Hur tänker du kring arbetslag kontra ämneslag?
- Är det svårt att få alla lärare att arbeta normkritiskt? (vill man det?)

Enkät kopplad till likabehandlingsplan

- Kan ni berätta om era arbetsuppgifter kring utvärderingen av likabehandlingsplanen?
- Vilka resultat har ni fått från enkäten med eleverna?
- Vilka problemområden bland eleverna kan ni identifiera?