



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Normkritisk pedagogik

En väg till en skola för alla?

Anna Andersson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Inga Wernersson
Rapport nr:	VT10-2611-14 Specped

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet 90 hp
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Eva Gannerud
Examinator: Inga Wernersson
Rapport nr: VT10-2611-14 Specped
Nyckelord:

Syfte:

Syftet med uppsatsen är att undersöka om normkritisk pedagogik kan vara en väg mot en skola för alla och i så fall, på vilket sätt?

Teori:

Den kritiska teorin har valts som övergripande ansats, där tolkningen bör få människor att tänka till och tänka om, men även teorier om sociala representationer, intersektionalitet och queer har använts. Sociala representationer är gemensamma föreställningar om världen som skapas genom kommunikation och interaktion. Intersektionalitet innebär att ha ett helhetsperspektiv på olika maktordningar och strukturer, t ex kön och etnicitet, som individer är utsatta för och queerteori handlar om att ifrågasätta kategorier och normer, framförallt heteronormen. De begrepp som används är normer, normkritisk pedagogik och en skola för alla.

Metod:

Den huvudsakliga metoden för materialinsamling har varit intervjuer, som har spelats in och transkriberats. Sex intervjuer har gjorts, med sju informanter, dels från skolor, dels från föreningar som arbetar med normkritisk pedagogik. Intervjuerna har handlat om perspektivet, om positiva och kritiska tankar, om hur lärare reagerar på det och vilka normer informanterna anser vara viktiga att ta upp. Utöver det har en deltagande observation genomförts, på en av Amnesty kursen om normkritik.

Resultat:

I resultaten har tre sociala representationer urskiljts, om normkritisk pedagogik, om lärare och om normer. Det har visat sig att informanterna från föreningarna och informanterna från skolorna talat på delvis olika sätt om dessa. Begreppet normkritisk pedagogik har t ex knappt använts på skolorna, medan föreningarnas representanter är väl insatta. Det viktigaste med normkritik enligt dem; är syftet att undersöka normen, istället för att titta på dem som hamnar utanför, de "annorlunda", den intersektionella ansatsen och skillnaden mot toleranspedagogik, som handlar om att skapa tolerans och empati för dem som är "annorlunda". Om lärare verkade flera av informanterna dela en social representation att de är positiva, tidspressade och gärna vill ha snabba, färdiga lösningar. Vad gäller normer så har det visat sig att informanterna på föreningarna utgått från grunderna i diskrimineringslagen, medan skolorna har fokuserat på köns- och genusnormer.

Förord

Äntligen klar! Jag tror att många känner så när de närmar sig slutet av ett uppsatsarbete, även om det har varit roligt under tiden. Med denna uppsats har också utbildningen till specialpedagog nått sitt slut och en ny arbetsbana ska börja, vilket ska bli spännande.

Det har varit lärorikt och givande att få intervjua så kloka människor om något som ligger mig varmt om hjärtat, hur skolan kan bli bättre på att ta emot alla elever. Jag tackar mina informanter djupt, för deras tid och att de delade sina reflektioner om normkritik, normer och skola med mig.

Jag vill också tacka mina nära som har hjälpt till med korrekturläsning och avkoppling. Ni är mycket viktiga!

Till slut, tack till min handledare, som givit många värdefulla råd på vägen.

Anna Andersson

Göteborg

27/5 2010

Innehållsförteckning

1. Inledning och syfte.....	1
Syfte.....	2
Disposition.....	2
2. Bakgrund.....	3
Diskrimineringslagen.....	3
Skolan.....	4
Skollagen och skolans värdegrund.....	4
Skolans organisation gällande inkludering och segregering.....	5
Föreningarna.....	7
Amnesty.....	7
Friends.....	7
RFSL Ungdom.....	8
Jämt i skolan.....	8
3. Teoretiska utgångspunkter, begrepp och forskning.....	9
Teoretiska ansatser.....	9
Begreppsförklaringar.....	10
Normkritisk pedagogik – vad är det?.....	10
Norm.....	12
En skola för alla.....	13
Forskning.....	14
Forskning om normer och intersektionalitet.....	14
Forskning om en skola för alla.....	16
Rapporter om heteronormativitet.....	17
4. Metodval och genomförande.....	19
Materialinsamling och urval.....	19
Förförståelse, etiska aspekter och trovärdighet.....	20
5. Resultat.....	22
Beskrivning av skolorna och deras projekt.....	22
Om normkritisk pedagogik.....	22
Föreningarna.....	23
Skolorna.....	25
Jämförelse – normkritisk pedagogik.....	26
Positiva och kritiska tankar.....	26
Positiva tankar.....	26
Kritiska tankar.....	28
Jämförelse av positiva och kritiska tankar.....	28
Om normer.....	29
Kön – sexualitet – identitet.....	29
Etnicitet – religion.....	31
Funktionshinder – funktionsförmåga.....	31
Jämförelse av informanternas syn på normer.....	32
Om lärare.....	32
Jämförelse av informanternas syn på lärare.....	34
6. Diskussion.....	35
Normkritik.....	35
Normer.....	36
Lärare.....	38
7. Slutord.....	40
Normkritisk pedagogik som en väg till en skola för alla?.....	41
Referenser.....	42
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	46

1. Inledning och syfte

Den första januari 2009 började en ny diskrimineringslag (2008:567) att gälla i Sverige. Ungefär samtidigt kom en rapport från Skolverket som utvärderade Barn- och elevskyddslagen från 2006, den första lag som gett elever skydd mot diskriminering. Rapporten (Skolverket, 2009) handlar om när, hur, var och av vem elever upplever sig utsatta för trakasserier i skolan. Författarna menar att grunden till trakasserier är föreställningar om normalitet och avvikelse och som förslag på åtgärder nämns bl a normkritisk pedagogik, som ett perspektiv att införa i lärarutbildningen och i vidareutbildningar för lärare. Sahlström (2006) visade i en rapport att de flesta lärare inte anser sig ha tillräcklig utbildning om normer och normativitet, eller för att bemöta diskriminering på olika grunder. Jag snubblade över detta begrepp när jag letade efter idéer till examensarbetet och läste projektansökningar inkomna till Skolverket. En skola skulle i sitt projekt använda en bok utgiven av Friends, *I normens öga* (Brade m.fl. 2008) som handlade om just normkritisk pedagogik. Min nyfikenhet vaknade och det blev ämnet för uppsatsen, normkritik kopplat till begreppet en skola för alla.

Men vad är då normkritisk pedagogik? Och vilka normer är det man vill vara kritisk mot? Framförallt kan diskrimineringslagen (2008:567) användas. Den definierar sju diskrimineringsgrunder bl a kön, etnicitet och sexualitet (se s 3 för utförligare beskrivning). Kring dessa grunder kan det finnas normer som är begränsande och skadliga för de som pekas ut som avvikande från normen, de som diskrimineras eller trakasseras. Ofta förutsätts ett osynligt "vi" när det talas om normalitet och avvikelse, att vi här i rummet eller gruppen hör ihop, "är normala", och de andra, de som är avvikande föreställs vara någon annanstans. I normkritisk pedagogik läggs fokus på normerna, istället för på den som utsätts, frågan blir vilka som får plats i normen, i "vi-et", och varför. Ett vanligt exempel från skolan är sex- och samlevnadsundervisningen, där det ofta förutsätts att alla i klassen är heterosexuella. När homosexualitet tas upp, blir det därför något som handlar om de andra, de som inte ingår i "vi-et", något som kan upplevas som osynliggörande av elever. Normkritisk pedagogik vill också medvetandegöra människor om att en del blir privilegierade av normerna, andra får kämpa emot dem. Brade m.fl. (2008) förklarar detta med en liknelse, om att det blåser i skolan, vissa får alltid medvind av normerna, vissa är i drag, vissa i ständig motvind. De skriver också att normkritisk pedagogik handlar om att synliggöra normer i skola och samhälle och att öppna för nya tolkningar.

Resonemanget om en skola för alla, som ofta förs i specialpedagogiska sammanhang, är intressant att koppla till detta. Det är ett policybegrepp, som återfinns i många officiella dokument (t ex Barnkonventionen, Salamancadeklarationen) och handlar om att inkludera alla barn och ungdomar i skolan. Oftast handlar det om barn i behov av särskilt stöd pga. funktionsnedsättningar. Men Brodin och Lindstrand (2004) pekar på att fler elever bedöms vara i behov av särskilt stöd idag än tidigare och ställer frågan om skolproblem görs till elevproblem. Eleverna bedöms av personalen i skolan och bedömningen blir sällan kritiserad eller ifrågasatt (Hjärne & Säljö, 2008). Om skolorna ska kunna arbeta mot en skola för alla, måste kanske de normer som pekar ut vissa som annorlunda synliggöras, liksom frågan om vad det är som anses normalt/avvikande och varför bör ställas. Definitionen av uttrycket i behov av stöd är också intressant, då sociala problem (Brodin & Lindstrand, 2004), psykisk ohälsa och stress ökar hos unga (Forsell & Dalman, 2004), särskilt hos unga HBT-personer (homo- och bisexuella, transpersoner) (Ungdomsstyrelsen, 2010). Även sådana problem kan göra att det blir svårt att nå målen i skolan och göra att stöd behövs. Men då kanske det handlar om stöd för att inte känna sig utpekad, annorlunda eller diskriminerad.

Syfte

I denna uppsats kommer den normkritiska pedagogik som vuxit fram under senare år i Sverige att studeras. Flera föreningar och organisationer anordnar kurser, föreläsningar eller har tagit fram material omkring detta område och Skolverket har föreslagit regeringen att införliva det normkritiska perspektivet i lärarutbildningarna (Skolverket, 2009). Som tidigare nämnts används begreppet en skola för alla inom specialpedagogiken. I begreppet kan det sägas ingå att alla barn ska kunna gå i en skola som anpassar sig till dem, inte tvingar eleverna att anpassa sig till skolan (Brodin & Lindstrand, 2004). Därför har dessa två begrepp, normkritisk pedagogik och en skola för alla, för studien intressanta beröringspunkter. Personer som arbetar med normkritisk pedagogik på något sätt har intervjuats, dels representanter för några föreningar, dels projektledare på två skolor, för att undersöka hur de talar om normkritisk pedagogik.

Syftet med uppsatsen är att undersöka om normkritisk pedagogik kan vara en väg mot en skola för alla och i så fall, på vilket sätt?

Frågeställningar:

- Hur beskriver representanter för de undersökta föreningarna normkritisk pedagogik? Vad ser de som positivt med den? Vad är de kritiska till?
- Hur beskriver projektledare i de undersökta skolorna normkritisk pedagogik? Vad ser de som positivt? Vad är de kritiska till?
- Vilka normer anser informanterna vara viktiga att kritisera/fokusera och varför?
- Hur upplever informanterna att lärare ställer sig till normkritisk pedagogik?

Disposition

I nästkommande kapitel ges en bakgrund till studien, dels genom en beskrivning av diskrimineringslagen, som ofta används som utgångspunkt i normkritisk pedagogik, dels genom en beskrivning av skolans värdegrund och organisation, samt av de föreningar där intervjuer genomförts. Kapitel 3 handlar om teoretiska ansatser; kritisk teori, sociala representationer, queer och intersektionalitet, begrepp; normer, normkritisk pedagogik och en skola för alla, samt tidigare forskning och kapitel 4 om metod och genomförande. I kapitel 5 redogörs för studiens resultat, som sedan diskuteras i kapitel 6. I det sista kapitlet, slutordet knyts studien ihop och det övergripande syftet diskuteras.

2. Bakgrund

I detta kapitel kommer diskrimineringslagen att beskrivas mer utförligt. Eftersom normkritisk pedagogik ofta utgår från diskrimineringsgrunderna är det på sin plats att gå igenom både dem och vad som menas med diskriminering. Diskrimineringslagen gäller i hela samhället och på alla arbetsplatser. Skolans skyldigheter enligt lagen är specificerade och även dessa beskrivs nedan.

I kapitlet beskrivs även skolan; dess lagar, värdegrund och organisation, samt de föreningar där intervjuer och observationer genomförts; Amnesty, Friends, RFSL Ungdom och Jämt i skolan.

Diskrimineringslagen

Diskrimineringslagen (2008:567) trädde i kraft 1/1 2009 och ersatte de lagar som fanns om diskriminering på olika områden, bl a barn- och elevskyddslagen (2006: 67) inom skolan. Diskrimineringsgrunderna är:

- Kön
- Könsoverskridande identitet eller uttryck
- Etnisk tillhörighet
- Religion eller annan trosuppfattning
- Funktionshinder
- Sexuell läggning
- Ålder (gäller utbildningsverksamhet i vid mening)

Med diskriminering menas enligt lagen:

- Direkt diskriminering: t ex att någon behandlas kränkande eller orättvist pga. ovanstående grunder, kanske inte får arbete, trots meriter, eller får sämre betyg
- Indirekt diskriminering: t ex att till synes neutrala regler slår ojämnt mot olika grupper eller personer
- Trakasserier och sexuella trakasserier: att någons värdighet kränks
- Att ge någon annan instruktioner att diskriminera

Diskriminering och trakasserier utgår från någon eller flera av de olika diskrimineringsgrunderna. De olika ombudsmännen, t ex jämställdhetsombudsmannen, har ersatts av en, diskrimineringsombudsmannen, som kan väcka åtal i diskrimineringsärenden. Barn- och elevombudet finns dock kvar.

För all utbildningsverksamhet gäller att utbildningsanordnaren ska bedriva aktivt arbete för att främja lika rättigheter och möjligheter och för att förebygga trakasserier. Utbildningsanordnaren har skyldighet att utreda uppkomna situationer. Varje år ska en likabehandlingsplan upprättas, med planerade åtgärder och redovisning av redan genomförda sådana. Det finns en ökad möjlighet för diskriminerade att få skadestånd, vilket gör att skolors huvudmän kan åtalas om de inte skött sina förpliktelser i arbetet mot diskriminering.

Skolan

Båda begreppen normkritisk pedagogik och en skola för alla handlar om skolan. I förlängningen kan de också sägas handla om att arbeta för ett öppnare samhälle där fler människor får plats och får ta tillvara sina möjligheter, men de riktar sig främst till skola och skolpersonal. Därför kommer skolan, dess lagar, styrdokument och organisation att beskrivas i det följande. Trots att studien kommer att undersöka både skolor och föreningar, anser jag att en mer utförlig beskrivning av skolan är på sin plats. Eftersom föreningarna arbetar med normkritisk pedagogik och på olika sätt vill nå lärare och skolor, bör de utgå från skolans styrdokument i sin verksamhet som riktar sig till lärare.

Skollagen och skolans värdegrund

I skollagen (1985: 1100) anges att alla barn och ungdomar ska ges lika tillgång till utbildning och att den ska vara likvärdig. Den ska också ge dem kunskaper och färdigheter och hjälpa till att utveckla deras ansvarskännande och harmoni. Hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd. I skollagen anges också att verksamheten ska vila på demokratiska värderingar, respekt för människovärde och miljö, jämställdhet och att alla inom skolan ska motverka kränkande behandling.

Det finns tre olika läroplaner för skolan i Sverige, för förskolan (Läroplan för förskolan 1998, Lpfö 98), den obligatoriska skolan (Läroplan för de obligatoriska skolformerna samt förskoleklassen och fritidshemmet 1994, Lpo 94) och de frivilliga skolformerna (Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994, Lpf 94). Där finns den värdegrund som skolan ska förmedla:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med de svaga och utsatta är värden som skolan skall gestalta och förmedla.

(Lpf 94, s 3)

Formuleringarna om värdegrunden är desamma, eller likartade, i alla tre läroplanerna, det ovanstående citatet finns under rubriken "Grundläggande värden". I Lpo 94 och Lpf 94 står även att skolan har som uppgift att låta varje elev finna sin unika egenart. I läroplanernas kapitel om värdegrunden, och sådant som skolan ska främja eller klargöra, finns även avsnitt om medmännisklighet och förståelse, som handlar om att främja inlevelseförmåga och förståelse för andra människor, inse värdet i kulturell mångfald och vara medveten om det egna kulturarvet, för att lättare kunna förstå andras villkor. I avsnittet slås det fast att ingen ska utsättas för mobbning och att tendenser till trakasserier ska bekämpas aktivt. I nästa avsnitt, om saklighet och allsidighet, behandlas dock att skolan ska vara öppen för olika åsikter. Det ska finnas möjligheter till personliga ställningstaganden och eleverna ska uppmuntras att framföra sina åsikter. Men det ska alltid framgå vem som står för åsikterna och personal i skolan ska stå för värdegrunden. I avsnittet om likvärdig utbildning framgår att undervisningen ska anpassas till individens förutsättningar och behov, samtidigt som den ska vara likvärdig och utgå från de nationella målen. Det slås fast att de elever som har svårt att nå målen ska få särskild uppmärksamhet och att särskilt ansvar ska tas för elever med funktionshinder. Skolan ska arbeta för lika rätt och möjligheter för könen och för att eleverna utvecklar intressen utan fördomar om kvinnligt och manligt.

I detta kapitel av läroplanen kan vissa dilemman urskiljas, bl a att ingen ska utsättas för mobbning, samtidigt som olika åsikter ska uppmuntras. Det kan bli ett dilemma, då en del

människor uttrycker åsikter, t ex om funktionshindrade eller HBT-personer som innebär att andra kan uppleva sig kränkta eller mobbade. Ett annat dilemma, är den likvärdiga utbildningen som ändå ska anpassas efter individuella förutsättningar. Trots att texten i läroplanerna uttryckligen säger att likvärdig inte betyder likadan, undervisningen kan utformas på olika sätt, kan det ändå leda till ett dilemma. De nationella målen är lika för alla elever, men hur hänsyn ska tas till individens förutsättningar är inte definierat. Vad innebär t ex "särskild uppmärksamhet"? I dessa dilemman lämnas ett stort tolkningsområde till de enskilda skolorna och lärarna, vilket både kan vara positivt och negativt. Jag ser det som positivt genom att det ger frihet att utforma undervisning och skolans organisation på olika sätt, men negativt för att det inte ger så mycket riktlinjer. Nilholm (2003) diskuterar dessa dilemman, och andra, som en del av utbildningssystemets grundläggande komplexitet. Han menar att dessa dilemman kanske inte går att lösa, men trots det, måste lärare och övrig skolpersonal förhålla sig till dem i sin verksamhet.

Det sista avsnittet i kapitlet om värdegrunden handlar om rättigheter och skyldigheter. De sista två avsnitten finns inte med i förskolans läroplan. Läroplanerna innehåller framförallt strävansmål och fostransmål, med syfte att forma eleverna till goda samhällsmedborgare, medan kursplanerna innehåller kunskapsmål (Isaksson, 2009).

Skolans organisation gällande inkludering och segregering

I historiska tillbakablickar visar flera författare hur skolan i Sverige har varit segregering med normalitet och avvikelse i fokus (Brodin & Lindstrand, 2004; Hjärne & Säljö, 2008; Tornberg, 2006). Man har ofta velat skilja ut de avvikande barnen, dels för att de inte skulle "smitta", dels för att de inte skulle sinka de andra. Men det fanns även andra syften med segregeringen, menar Hjärne och Säljö (2008), att förbättra situationen för barnen med skolsvårigheter, vilket man gjorde genom att avskilja dem från klassen så att de kunde få mer anpassad stöd och längre tid. Det finns en lång tradition av segregering lösningar och oftast lades problemet hos individen, inte hos miljön eller skolan. Hjärne och Säljö (2008) visar i sin studie av elevvårdsmötens samtalskultur, att detta fortfarande är vanligt i diskussioner om elever i behov av stöd. Segregerande lösningar är vanliga och Tornberg (2006) menar utifrån Haug att de segregering idéerna kan kallas frusna ideologier som finns i verksamheten, i strukturer och i föreställningar. Att särskilja elever motiveras ofta med att det är svårt att nå alla. Christina Baggens (2006) redogör för olika speciallösningar i en klass i år 9. Det var vanligt att eleverna i behov av särskilt stöd gick ifrån klassen eller fick hjälp av specialläraren i klassen vid eget arbete. I inledningen till *Normalitetens förhandling och förvandling* (Lind, 2006) diskuteras specialklasser som en konsekvens av skolans begränsade möjligheter att möta alla elever efter deras förutsättningar. Det finns dock studier som visar på att elever med diagnoser, t ex Aspbergers syndrom, lyckas och mår bättre i skolan i segregering klasser, anpassade till dem (Hellberg, 2006). Hellberg (2006) har intervjuat ungdomar på ett individuellt program i gymnasiet inriktat mot elever med diagnosen Aspbergers. Ungdomarna menade i de flesta fall att de kände sig sedda och äntligen slapp känna sig annorlunda och bli mobbade. Flera av dem nämnde att de nog hade tagit sina liv om de varit tvungna att fortsätta i vanliga klasser.

Det finns fler elever än tidigare i svårigheter i skolan och fler elever med sociala problem. Lärarna känner sig ofta otillräckliga och efterfrågar en diagnos som kan förklara problemet och ge extra resurser, så att eleven kan få det stöd hon/han behöver (Brodin & Lindstrand, 2004). Men i många fall gör skolans problem att möta alla elever efter deras förutsättningar, att personal i skolan vill avskilja dem som inte har förutsättningar att klara undervisningen på det sätt som den bedrivs. Hur undervisningen bedrivs är dock en pedagogisk fråga, att anpassa

undervisningen till olika elevers förutsättningar är ett pedagogiskt problem och kanske skulle det underlätta om stödet sattes in där, istället för till enskilda elever eller elevgrupper. Elever kategoriseras på många sätt idag, t ex med bokstavsdiagnoser, koncentrationssvårigheter m.m. men de begrepp som används i verksamheterna är ofta inte medicinskt belagda, t ex svag, särskolemässig, svår, speciell och ofta handlar det om svårigheter att hantera sociala situationer i skolan, snarare än skolarbetet. (Hjörne & Säljö, 2008). Hellberg (2006) menar att kategoriseringar blivit allt vanligare, trots att det talas mycket om mångfald och rätten att vara annorlunda. I Ungdomsstyrelsens rapport (2010) om unga HBT-personers hälsa, menas att den psykiska ohälsa många upplever ofta beror på rädsla för diskriminering och bemötande.

I det ovanstående avsnittet har skolan i Sverige beskrivits. Styrningen av skolan när det gäller jämlikhet och jämställdhet, sker bl a genom diskrimineringslagen, skollagen och läroplanerna, framförallt i läroplanernas första kapitel om värdegrunden. Där kan vissa dilemman urskiljas, som har redogjorts för. Skolan har en tradition av segregering, som har haft olika orsaker, vilket olika författare pekar på i historiska tillbakablickar. Flera författare menar också att det har blivit vanligare med kategoriseringar i skolan idag, trots tal om mångfald.

Föreningarna

Här kommer de olika föreningar där observationer eller intervjuer gjorts att beskrivas, med genomgång av mål/visioner, organisation och verksamheter. Flera föreningar arbetar med och undersöker normkritik i olika sammanhang, men de här vänder sig till skolor och pedagoger i delar av sin verksamhet. Informationen nedan har hämtats från föreningarnas hemsidor. Ordet förening kan upplevas missvisande, flera av dem beskriver sig som förbund eller som organisation, men förening används i uppsatsen som ett samlingsbegrepp.

Amnesty

Amnesty arbetar för mänskliga rättigheter och har funnits sedan 1961. Det är en världsomspännande organisation som är obunden, politiskt, nationellt och religiöst. I stadgarna finns vision och grundläggande värderingar. Visionen är att alla människor ska kunna ta del av de mänskliga rättigheterna och därför utreder de och arbetar mot kränkningar av dessa. Värderingar som Amnesty arbetar efter är internationell solidaritet, effektivt agerande för drabbade individer, global täckning, de mänskliga rättigheternas allmängiltighet och odelbarhet, opartiskhet och oberoende samt demokrati och ömsesidig respekt. Den svenska sektionen är organiserad i distrikt och lokala arbetsgrupper. Det finns även specialgrupper inriktade på olika ämnen eller teman och landsamordnare som är specialiserade på vissa länder eller regioner. Utöver detta arbetar Amnesty med kampanjer och projekt, t ex *Snéställt*, ett jämställdhetsprojekt som riktade sig till skolor och var en del av den större Amnestykampanjen *Stoppa våldet mot kvinnor*. Handlingsplanen mellan 2006 och 2010 innehåller mål om att hävda rätten till fysisk och psykisk integritet, slå vakt om kvinnors rättigheter och skydda flyktingars rättigheter. Amnesty Sverige samarbetar med Sensus studieförbund genom Amnestyakademien, som ger kortkurser om mänskliga rättigheter. De ger också kurser som riktar sig till pedagoger, bl a *Normkritik och Queerpedagogik*, den kurs där jag deltog och observerade. Målet med Amnestyakademien är att sprida kunskap om organisationen och dess synsätt och att nå ut även till människor utanför Amnesty. (amnesty.se)

Friends

Friends arbetar mot mobbning, diskriminering och kränkningar, främst i skolan, men även inom idrottsrörelsen och förskolan. Det är en ideell organisation, icke-vinstdrivande, som är politiskt och religiöst obunden. De har fem regionkontor som arbetar i olika delar av Sverige. Visionen är ett samhälle där barn och ungdomar växer upp i trygghet och jämlikhet och deras arbete är långsiktigt, med utbildning, rådgivning, uppföljning och opinionsbildning. Organisationen grundades 1997 och har grund i tron på att alla kan göra skillnad. Utifrån det arbetar Friends med kompisstödjare, två elever från varje klass på den aktuella skolan. Deras utbildningsprogram börjar med en halvdag för personalen, eftersom det alltid är vuxnas ansvar att förhindra mobbning, och fortsätter med en föreläsning för hela skolan, med syfte att väcka engagemang och intresse. Sedan får de utvalda kompisstödjarna en dags utbildning, både för att de ska få information och för att de ska bli en grupp som kan ta stöd i varandra. De kan också vända sig till vuxna på skolan eller till Friends. Kompisstödjarna har ansvar för att rapportera kränkningar till vuxna och att, om de kan, ta ställning för den som blir utsatt. Utbildningarna är förankrade i forskning om kränkningar, skola, grupper, normer och i de lagar som reglerar skolan. Under 2010 arbetar organisationen med ett nytt koncept, att ha längre kontakter med sina samarbetsskolor och arbeta med att stödja dem i arbetet med likabehandlingsplanen. Sedan några år har Friends arbetat med att införliva ett normkritiskt perspektiv i hela organisationen. (friends.se)

RFSL Ungdom

RFSL Ungdom (Riksförbundet för sexuellt likaberättigande, ungdomsförbundet) arbetar för att unga HBT-personer i Sverige ska få det bättre och för att kränkningar och trakasserier ska minska. De är Europas största ungdomsförbund för homo- och bisexuella samt transpersoner, och arbetar utifrån queera förhållningssätt. RFSL Ungdom bildades 1999 inom RFSL, men blev en egen förening 2003. Visionen är ett samhälle präglad av mångfald och respekt för allas lika värde, som genomträngs av ett icke-heteronormativt perspektiv på alla arenor. RFSL Ungdom anser också att var och en äger rätten att själv välja hur de vill definiera och uttrycka sin sexualitet, emotionalitet, könsidentitet och sitt könsuttryck och strävar efter ett samhälle fritt från förtryckande normer, där fokus lyfts till normen. Utbildningsväsendet bör genomsyras av en icke-heteronormativ syn på undervisning och bemötande eftersom skolan spelar en viktig roll i många ungdomars liv och vardag. Organisationen är uppbyggd med lokala distrikt, en kongress och en förbundsstyrelse. Det finns också flera arbetsgrupper som arbetar övergripande med olika teman. RFSL Ungdom arbetar lokalt, politiskt och internationellt med att påverka och åstadkomma förändring, vad gäller människors fri- och rättigheter. I sin verksamhet arbetar de med olika projekt och teman, t ex teaterprojekt (som *No tears for queers*), hälsa, sex m.m. (rfslungdom.se)

Jämt i skolan

JÄMT i skolan är en lokal verksamhet som två föreningar driver tillsammans, Frizonen Simone och Män för jämställdhet. Målet med verksamheten är att ungdomar inte ska behöva begränsas av samhällets normer och förväntningar t ex rörande kön/genus, sexualitet och etnicitet och att ge ungdomar möjlighet att hitta handlingsstrategier för att motverka förtryck i vardagssituationer. I sin verksamhet arbetar de med elevgrupper, temadagar, utbildning för personal och kurser som kan läggas som Elevens val. Arbetet med elevgrupper är den största verksamheten och innebär 5-10 lektioner, 60-80 min med samma grupp. De är alltid två, en från varje förening, vid undervisningstillfällena och delar ibland grupperna för att arbeta kompensatoriskt med tjej- och killgrupper. Som metoder används normkritisk pedagogik, massmedieanalys, rundor och olika värderings- och samarbetsövningar. De menar att genom metoderna får deltagarna möjlighet att reflektera och ta ställning till sina åsikter, samtidigt som de får öva på att respektera och lyssna på andra. Teman i arbetet är härskartekniker, trakasserier, heteronormativitet, sexualitet, media, våld och självförtroende. Arbetet finansieras delvis av kommunen och delvis av arvoden.

(<http://www.mfj.se/Goteborg/Jamtiskolan.aspx>; <http://www.frizonen.nu/jamtiskolan.html>)

De fyra föreningar där materialinsamling genomförts, har alla visioner om ett öppnare samhälle, med mindre kränkningar. De utgår från mänskliga rättigheter, barnkonventionen och/eller en vision om jämlikhet och jämställdhet i sina verksamheter. Hur de arbetar skiljer sig åt, men de har alla på något sätt kontakt med skolor, lärare och/eller elever. De är även politiskt och religiöst obundna.

3. Teoretiska utgångspunkter, begrepp och forskning

I det följande kommer den teoretiska ansatsen kritisk teori och de teorier; sociala representationer, intersektionalitet och queerteori, begrepp; norm, normkritisk pedagogik och en skola för alla, som använts i uppsatsen att beskrivas. Sist i kapitlet presenteras tidigare forskning, om intersektionalitet, normer och en skola för alla.

Teoretiska ansatser

Uppsatsen kommer att ha en kritisk teoretisk ansats, vilket innebär tolkning och kritiskt ifrågasättande av den sociala verkligheten och att försöka minska begränsningar i strukturer och normer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008) tar upp fem punkter som de menar sammanfattar den kritiska teorin. De är:

- att varsebli och ifrågasätta antaganden som påverkar oss i förståelse och handling
- att vara medveten om inflytandet från historia, kultur och social position på uppfattning och handling
- att utforska ovanliga alternativ för att förändra rutiner och förgivettagen ordning
- att se olika former av maktstrukturer och social dominans
- att inte godta lösningar som säger sig vara den enda sanningen eller alternativet.

Det är mycket av detta som ska studeras i föreliggande uppsats om normkritisk pedagogik. Studien vill ifrågasätta antaganden och normer, undersöka ett alternativ som kan förändra rutiner och rubba ordningar och i den normkritiska pedagogiken finns ett syfte att synliggöra maktstrukturer och sociala dominansförhållanden. Därför kan den kritiska teorin vara lämplig som ansats i uppsatsen.

Mer specifikt för problemområdet har teorier om sociala representationer, intersektionalitet och queer valts.

Teorin om sociala representationer utgår från att vi skapar föreställningar om världen och samhället genom interaktion och kommunikation. Den utgår ifrån människors vardagsvetande, som trots att det ofta är influerat av expertvetande, är väsentligt skilt från detta genom de tolkningar och omtolkningar som gjorts (Chaib & Orfali, 1995). En grupp människor delar sociala representationer och det gör att de lättare kan förhålla sig till varandra och till omvärlden. Representationerna är sociala dels pga. att de skapas i interaktion, dels pga. att de påverkar hur vi handlar i världen. Med de sociala representationerna gör vi det lättare att förstå nya fenomen, genom att vi omtolkar det nya fenomenet till en bekant kontext (Chaib & Orfali, 1995). Normer i samhället kan sägas vara gemensamma sociala representationer. I studien har teorin använts i arbetet med intervjuguiden och för att finna mönster i resultatet.

Intersektionalitet innebär ett försök att få ett helhetsperspektiv på olika dimensioner i människors liv, för att undersöka olika maktstrukturer och skärningspunkterna dem emellan. Detta görs genom att titta på hur olika normer och kategorier samverkar, t ex etnicitet, kön, klass, ålder och funktionsförmåga (Grönvik & Söder, 2008). I intersektionell forskning finns även ifrågasättande av de olika kategorierna, dimensionerna och maktstrukturerna (Grönvik & Söder, 2008). I normer och sociala representationer finns alltid maktstrukturer och kategorier och det kan vara viktigt med en teori som påminner om att se flera dimensioner och hur de samverkar.

Även queerteori kommer att användas som en utgångspunkt, eftersom den har som fokus att undersöka och ifrågasätta samhällets normer. Queerteorin växte fram i USA under 1990-talet. Det är inte en egen samlad teoribildning, utan den brukar, som i Sverige, ingå i genusvetenskap. Framförallt handlar queerteori om att kritisera heteronormen och ifrågasätta de sociala kategorier som uppfattas som naturliga, t ex kvinna – man. De sociala kategorierna uppfattas som något vi gör, inte som något vi är. Queerteoretiker menar också att detta görande av de sociala kategorierna innebär görande av hierarkier, privilegier och maktstrukturer. Normkritisk pedagogik handlar främst om att ifrågasätta och öppna för nya tolkningar. Därför kan det vara användbart med en teori som handlar om detsamma. (Ambjörnsson, 2006).

De olika teoretiska ansatserna har valts för att komplettera varandra och för att kunna användas till en mer givande analys. Normkritisk pedagogik har mycket gemensamt med de ovan beskrivna teorierna, något som kan vara positivt. Teorierna påminner om att vara kritisk och hålla en intersektionell ansats, vilket är viktigt, särskilt när undersökningen handlar om ett perspektiv som förespråkar detsamma.

Begreppsförklaringar

I det följande diskuteras några av de begrepp som återkommande används i uppsatsen; normkritisk pedagogik, norm och en skola för alla. I de olika avsnitten förklaras hur begreppen definieras, hur de används i uppsatsen och en del styrkor och svagheter med dem. Vad gäller normkritisk pedagogik beskrivs också hur det har vuxit fram och hur det kan tillämpas.

Normkritisk pedagogik – vad är det?

Normkritisk pedagogik handlar mycket om synliggöra, att hjälpa människor att få syn på de normer som, kanske omedvetet, påverkar dem och deras handlingar. En vanlig definition av normkritisk pedagogik är den som används av Friends i Brade m.fl. (2008), där man menar att normer ifrågasätts och nya tolkningar möjliggörs, fokus blir på normen istället för på dem som avviker från den. Med ett normkritiskt perspektiv kan maktstrukturer och privilegier synliggöras, så att både de som befinner sig innanför och de som befinner sig utanför normerna kan se att vissa normer kan vara begränsande, för alla. De begränsar genom att många människor inte får möjlighet att göra olika saker, för att något man kanske hade velat/kunnat göra låg utanför den traditionella normen för en, t ex dansa balett för en pojke eller spela ishockey för en flicka. De begränsar genom att styra vad man uppfattar som möjligt och omöjligt och genom att alla inte får förutsättningar att göra fria val. Flera olika inriktningar har arbetat på detta sätt, t ex genuspedagogik och mångfaldspedagogik. Skillnaden är att de huvudsakligen fokuserat en norm eller maktordning, medan normkritisk pedagogik vill ha en intersektionell ansats och fokusera flera normer och maktordningar och hur de samverkar.

Historik

Normkritisk pedagogik har vuxit fram ur kritisk pedagogik. Det finns flera inriktningar inom den kritiska pedagogiken, queerpedagogik, feministisk pedagogik, mångkulturell pedagogik m.fl. som lägger fokus på privilegierande normer och på hur samhällen skapar förtryckande skillnad (Bondestam, 2007). Traditionen av kritisk pedagogik kan sägas ha sitt ursprung i Paolo Freires frigörelsepedagogik från 1970-talet (Bromseth & Wildow, 2007). Den handlade om att medvetandegöra och att utgå från en dialog mellan lärare och elever, istället för från en

fast läroplan. Att arbeta tillsammans, istället för att läraren arbetar med eleven. Dialogen skulle fördjupa förståelse och leda till en förändring i världen, genom att den utgick från ömsesidig respekt och gav möjlighet till handling (Smith, 2002). Freires arbete och teorier var revolutionerande med kopplingar till politisk frigörelse och har använts i flera länders kampanjer mot analfabetism. Han utgår från att alla människor är kapabla till kritiskt engagemang i världen genom dialogiska möten med andra och han vill dekonstruera kategorin förtryckta (McLaren & Leonard, 2002).

En annan forskningstradition som också var stark på 1970-talet är forskning om den dolda läroplanen. I Sverige har framförallt Donald Broady (1982) förknippats med detta. Den dolda läroplanen handlar om det som förmedlas till eleverna utan att finnas explicit i läroplanerna, t ex sådant som handlar om hur man ska vara i skolan. Undersökningar visade att mycket tid läggs på att lära eleverna att vänta på sin tur, räcka upp handen, sitta stilla m.m. Det handlar också om normer, hur man ska vara för att vara "normal" och "vanlig" i skolan och om maktrelationer.

I USA och Canada har utvecklingen och forskningen inom flera av de områden kritisk pedagogik mynnat i varit mera utbredd än här i Sverige, t ex feministisk pedagogik och queerpedagogik. Både Kevin Kumashiro och Roxana Ng, som nämns under tidigare forskning är exempel på det. I Sverige har genuspedagogiken haft större genomslag och flera kommuner har som mål att anställa genuspedagoger i skolan, t ex Göteborg. Svaleryd (2003) beskriver det hon anser vara grunderna i genuspedagogik; medvetandegöra pedagogen, gemensamma mål för jämställdhetsarbetet, problematisera elevernas föreställningar och hitta metoder och materiel som ger samma möjligheter. Dessa grunder har mycket gemensamt med normkritisk pedagogik, där det ju också handlar om att medvetandegöra och problematisera. En stor skillnad är dock att man i normkritik tittar på flera olika normer och maktrelationer dem emellan, medan genuspedagogiken främst fokuserar kön och genus.

Praktisk tillämpning

För att arbeta med normkritisk pedagogik är det bra att börja med sig själv, med att tänka över vilka normer man ser och vilka man är mer eller mindre omedveten om. Som första steg föreslår flera av informanterna och materialen (t ex Brade m.fl. 2008) en kartläggning, av skolan, ens ämne, lärobok, m.m. för att få syn på hur det ser ut där, vilka det är som utesluts och vad det är som presenteras som normalt. I fortsättningen kan det som uteslutits inkluderas, ta med bilder och berättelser om t ex funktionshindrade eller använda ett samkönat par som köper hus i matteexempel (Brade m.fl. 2008). Det arbetet kanske inte direkt handlar om att kritisera normen, mer om att försöka vidga den. För att fokusera och synliggöra normerna, som ett andra steg, använder man sig ofta av övningar som hjälper deltagarna att få syn på vilka normer de själva är privilegierade av och vilka de avviker ifrån. Några exempel på övningar (Nielsen m.fl. 2006, Brade m.fl. 2008, Kasper Burns m.fl. 2008) kan vara:

Normstegen – ledaren läser upp olika påståenden för klassen/gruppen och varje deltagare tar ett steg fram om de instämmer. Exempel på påståenden kan vara: "jag behöver inte vara osäker på om jag ska komma in i ett hus med trappor", "jag kan gå hand i hand på stan med den jag älskar utan att få konstiga blickar" m.m.

Heterostorm – deltagarna får enskilt, i par eller i grupp fundera ut privilegier för heterosexuella, för att de ska få syn på att det kan ge fördelar att tillhöra normen.

Familjebilder – deltagarna får rita sin familj, så som de ser den, vilket ofta gör att de får syn på att begreppet familj kan rymma många olika relationer och konstellationer.

Som ett tredje steg föreslås att den kritiska blicken vänds mot en själv, vilket kan vara en svår process. Dels behövs en insikt om att man som lärare inte är neutral och fri från normernas påverkan, dels att som ledare i klassrummet har man en maktposition och ofta är en del i att upprätthålla normer och makthierarkier. Kumashiro (2004) beskriver att människor ofta hamnar i en kris, när de får "avlära" sig gamla, invanda föreställningar och lära nytt. Det blir en kris att inse hur man varit en del av förtryckande normer och man behöver arbeta igenom den för att se att man kan lära av sina tidigare misstag. Normkritisk pedagogik är inget enkelt recept att följa, utan alla får utveckla sina egna metoder och fortsätta att kritiskt granska sig själva och sitt material. Det är viktigt med tid för reflektion och diskussion, att personalen på en skola tillsammans får tid att diskutera hur de definierar olika begrepp, t ex jämställdhet, och hur de kan arbeta med förändringsarbete mot ett öppnare klimat. I de flesta undersökningar om förändringsarbete på skolor är det tydligt att ledningen och dess inställning är viktig. Ett tydligt ledarskap, med tydliga prioriteringar, som ger personalen utbildning och tid är en framgångsfaktor för förändringsarbete (Bromseth & Wildow, 2007).

Norm

Norm, handlingsregel, påbud om hur man bör handla eller om hur något bör vara beskaffat eller organiserat.

Norm, det "normala"; det godtagna eller ideala t.ex. i en social grupp; konvention, praxis; det vartill man bör anpassa sig.

(Nationalencyklopedin
14/5 2010, www.ne.se/sok/norm?type=NE)

I Nationalencyklopedin ges dessa två förklaringar till ordet norm. De handlar om anpassning och hur det bör vara och i många fall kan det vara bra att handla efter eller anpassa sig till normerna, men i vissa fall, anpassar nog många sig utan att reflektera över vad det är för norm och vilka som blir utanför. Att använda ordet normer kan vara missvisande i ett sammanhang där man talar om normkritik. Det finns normer omkring det mesta i samhället och vissa normer behövs för att få mellanmännsliga interaktioner att fungera, t ex artighetsnormer. Lagarna är också ofta normativa, för att visa att det finns saker samhället inte accepterar, t ex sexköp och aga. Att vara kritisk mot alla normer är omöjligt och inte heller önskvärt, men det kan vara intressant att synliggöra och kritisera vissa, t ex de som finns kring diskrimineringsgrunderna. Martinsson och Reimers (2008) diskuterar ordet norm och utgår från Foucault och Butler. De menar att begreppet norm kan visa hur våra föreställningar om världen hör samman med makt och skapande av hierarkier. Författarna menar vidare att normer handlar om det som uppfattas som normalt och därför alltid innebär föreställningar om det annorlunda. Genom dessa föreställningar skapar normerna kategorier som antingen ses som normala eller avvikande.

Normkritik uppfattas ibland som en vilja att kritisera alla normer, eller som en vilja att ta bort normerna, vilket det inte handlar om. Det går knappt att föreställa sig ett samhälle utan normer och som sagt, en hel del normer behövs och är bra. Snarare handlar normkritik om att synliggöra normer, för att ge fler människor möjligheter att göra medvetna val. Normerna är ofta internaliserade och man tänker inte på hur de påverkar agerande och tankar. Kumashiro (2002, 2009) använder begreppet "anti-oppressive education" (antiförtryckande utbildning) i sina arbeten, ett uttryck som kan göra det enklare att förklara vilka normer som menas och att fokusera de normer som kan vara begränsande och/eller förtryckande. Kring ett relativt nytt begrepp finns dock ofta en viss begreppsförvirring, något som märks i informanternas svar.

De normer som avses i uppsatsen är framförallt de som finns kring diskrimineringsgrunderna, alltså kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexualitet, etnicitet, religion, funktionsförmåga och i viss mån ålder. Det är de normerna som kan vara begränsande och utestängande och det är de, menar jag, som det kan behövas ett kritiskt perspektiv mot. I Skolverkets rapport (2009) nämns flera andra normer som kan vara grund för kränkningar, som skolorna i studien pekat på, t ex utseendenormer och normer kring ekonomisk och social bakgrund. Det är också viktigt att försöka ha ett intersektionellt perspektiv, för att se hur olika normer och maktstrukturer samverkar. Viktiga frågor att ställa sig, enligt kursledaren på Amnestys kurs *Normkritik och queerpedagogik*, kan vara: vem bestämmer vad som är normalt och vad som inte är det? Varför? Hur samverkar olika normer och maktstrukturer i olika sociala situationer? Hur uppstår diskriminering? Vem tjänar på det? Hur kan vi ifrågasätta maktövertag och privilegier? Normer är motstridiga och kontextbundna och det finns många normer som samverkar eller krockar, samtidigt som normer hela tiden omvandlas och förändras (Skolverket, 2009; Martinsson & Reimers, 2008). I normkritisk pedagogik vill man synliggöra de normer som kan vara grund för uteslutning, diskriminering och kränkningar. I förlängningen vill man med detta arbete också förändra de normerna, för ett öppnare samhälle där fler får plats.

En skola för alla

Begreppet en skola för alla har varit vanligt förekommande under utbildningen till specialpedagog. Det är ett policybegrepp som handlar om att ge alla barn rätt till utbildning på sina egna villkor och ses ofta med begreppet elever i behov av stöd. I det sistnämnda har det skett en värdeförskjutning, där man tidigare sa elever med behov av stöd, och därigenom lade problemet hos eleven, säger man nu elever i behov av stöd, med meningen att i vissa situationer är eleven i behov av stöd, men i vissa inte. En skola för alla kan tolkas på olika sätt, beroende om betoningen läggs på en skola för alla, eller på en skola för alla, där det kan ses som att det kan finnas olika skolor, men en för varje typ av elev (Hjörne & Säljö, 2008). Oftast används begreppet dock i den första betydelsen, som en vision om en skola för alla. I flera nationella och internationella dokument, bl a FUNKIS-utredningen, barnkonventionen och Salamanca-deklarationen diskuteras begreppet (Brodin & Lindstrand, 2004). Det finns i dessa en enighet kring begreppet, med meningen en skola utan särlösningar och kring integrering och inklusion. En skola för alla bör innebära gemenskap, delaktighet, ömsesidighet och möjligheter till kommunikation för eleverna, annars blir det fråga om skolplacering, inte integrering (Brodin & Lindstrand, 2004). Ofta ses marknadsekonomiska värderingar, t ex konkurrens och valfrihet, som ett hot mot en skola för alla, samtidigt som det finns en politisk vilja att minska utanförskap, som kan leda till grupper utanför samhället, t ex kriminalitet (Assarson, 2009). Dock kan en skola där integrering används, leda till mer utanförskap och mobbning, om den inte är anpassad till alla elever och till att bemöta dem i lärande, och andra, situationer (Hellberg, 2006).

I det specialpedagogiska perspektivet handlar det framförallt om elever i behov av stöd och deras rätt till utbildning på sina egna villkor, t ex hur stöd utformas och om integrering av särskoleelever i grundskole- och gymnasieklasser. Det finns också exempel där begreppet används bredare, t ex i Skolverkets kunskapsöversikt (Tallberg m.fl. 2002), där författarna undersöker en skola för alla utifrån klass, kön och etnicitet. I uppsatsen kommer begreppet att diskuteras med ett sådant brett perspektiv, liksom elever i behov av stöd.

De tre begrepp som diskuterats ovan är av stor betydelse för uppsatsen. Normkritisk pedagogik är på framväxt i Sverige och används på olika sätt, med olika begrepp och med olika förståelser. Det är därför viktigt att definiera begreppet. Det kan också vara bra att i

uppsatsen ge en bild av hur normkritisk pedagogik kan tillämpas. Men det är svårt att diskutera perspektivet utan att nämna normer och definiera vilka normer som bör kritiseras. I den diskussionen är det också viktigt att definiera vad som menas med norm. En skola för alla är ett intressant begrepp, med genomslagskraft över hela världen. Det definieras framförallt som en vision, men en vision att arbeta emot. Begreppet kan tolkas på olika sätt och sägas innehålla olika betydelser, men det finns en enighet om att det innebär en skola utan särlösningar.

Forskning

Det har forskats om normer på olika sätt och om olika normer. Framförallt är forskning om normer i skolan intressant för studien och det är sådan litteratur som har fokuserats. I kapitlet redogörs för forskning med intersektionell ansats, rapporter och viss internationell forskning.

Forskning om normer och intersektionalitet

I en undersökning från Skolverket (2009) som bygger på gruppintervjuer med drygt 500 barn, elever och studerande utreddes barn- och elevskyddslagens genomslag inför den nya diskrimineringslagen. Undersökningen utgår från när och var trakasserier sker, hur de tar sig uttryck, vem som trakasserar och vilka konsekvenserna blir. Enligt rapporten är grunden till trakasserier föreställningar om normalitet och avvikelser och de sker i skärningspunkterna mellan maktrelationer, ofta med bas i någon eller några av diskrimineringsgrunderna. Rapporten har en intersektionell ansats. Förslag på åtgärder är mer information och utbildning om normer och normkritik av både elever och personal, mer elevdemokrati och social gemenskap, fler engagerade vuxna i skolan, förändring av den fysiska miljön och organisationen och författarna föreslår att det normkritiska perspektivet införlivas i lärarutbildningens examensordning.

Martinsson och Reimers (2008) innehåller artiklar av flera forskare som diskuterar normer och föreställningar om normalitet i skolan och på lärarutbildningar. I inledningen diskuteras bl a hur man kan arbeta med att studera normer och författarna visar tydligt hur de flesta som befinner sig i normen inte är medvetna om den. Lundgren (2008) har intervjuat homosexuella lärare, som menar att de tydligt märker hur det ofta förutsätts att alla är heterosexuella. Reimers (2008) tar upp de möjligheter som finns att utmana normerna. Hon menar att en möjlig tolkning av läroplanens ord

[...] Skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla intressen oberoende av könstillhörighet.

(Lpo 94: 6)

skulle kunna vara att skolan borde uppmana eleverna att vara homo-, bisexuella eller transpersoner och därigenom motverka traditionella könsmonster. Martinsson (2008) visar hur övningar för att utmana köns- och genusnormer kan förstärka andra normer, som heteronormer och/eller etnicitetsnormer.

I Grönvik och Söder (2008) kopplas funktionshinder ihop med olika andra maktordningar och dimensioner, t ex kön, ålder, klass i olika artiklar. I inledningen nämns att funktionshindrade ofta ses som bara funktionshindrade, utan att påverkas av andra maktordningar och

dimensioner. Men även funktionshindrade har, och påverkas av, sin ålder, etnicitet m.m. Grönvik (2008) diskuterar funktionshinder och sexualitet och menar att funktionshindrade sällan har ansetts ha en sexualitet. Han visar på hur funktionshindrade HBT-personer har uppfattats och ger en inblick i att det verkar finnas viss homofobi i rörelser för funktionshindrade och en kroppskultur (med önskan om den starka, friska kroppen) i HBT-rörelser. Detta diskuteras i förhållande till att "komma ut" och att "komma in" som funktionshindrad och HBT. Barron (2008) skriver om kön och funktionshinder och visar genom intervjuer hur funktionshindrade kvinnor ofta inte setts som "äkta" kvinnor. Fuentes (2008) tar upp etnicitet och funktionshinder och beskriver marginaliseringsprocesser för både funktionshindrade och människor med utländskt etniskt ursprung.

I en klass för sig (2004) av Fanny Ambjörnsson handlar om hur gymnasietjejer på barn- och fritidsprogrammet och samhällsprogrammet skapar genus och normalitet. I studien har Ambjörnsson följt två gymnasieklasser, en på samhällsprogrammet och en på barn- och fritidsprogrammet för att undersöka hur tjejerna där ser på hur man ska vara som tjej och vad som är normalt. Ambjörnsson gör en intersektionell analys, av hur klass, etnicitet och sexualitet spelar roll för skapandet av genus. Hon finner att tjejerna på de olika programmen gör genus på olika sätt och att deras olika klasstillhörighet spelar in i detta.

Forskning kring normer, skola och intersektionalitet bedrivs över hela världen, men oftast inte om alla tre samtidigt. Det har därför varit svårt att hitta internationell litteratur av intresse för studien och fokus blev på USA och Canada.

Kumashiro (2002, 2009) är en av de mest framstående forskarna i USA inom "anti-oppressive education". Han undersöker olika typer av antiförtryckande pedagogik och tar upp fyra sorters undervisning, vad de handlar om, hur de ser på förtryck och förändring, styrkor och svagheter. De fyra är; undervisning för den Andre: som handlar om att göra säkra grupper och rum för de andra i skolan och om att lärarna ska erkänna mångfald och använda den i undervisningen. Det är en styrka, men en svaghet är att fokus läggs på den andre, som görs till ett problem. Nästa sätt är undervisning om den Andre: där fokus ligger på kunskap om olika grupper och förtryck. Styrkor är att det kan ge mera förståelse för olika sätt att leva, medan svagheter kan vara att det blir undervisning som fokuserar på en sots berättelse om en grupp, utan erkännande av skillnader inom gruppen, eller av att man aldrig kan få kunskap om allt. Den tredje sortens undervisning Kumashiro (2002) identifierar är sådan som är kritisk till privilegiering och skapandet av Andra. Det handlar om att lära om förtryckande strukturer och hur man kan ändra dem. En styrka är att det kan ge en förändring av samhället om elever förstår processerna i strukturerna. Svagheter kan vara att fokus på strukturellt förtryck gör att det framstår som om förtryck ger liknande erfarenheter, men alla är olika och upplever förtryck på olika sätt. Den sista, som Kumashiro (2002) lägger störst vikt vid, är undervisning som ändrar individen och samhället. Det är en diskursiv förståelse av förtryck, som reproduceras i associationer och hänvisningar. Förtryck ses som multipelt, samverkande och föränderligt, vilket är en styrka. Problemet, menar han, är de förtryckande normerna och en psykologisk förändring, likaväl som en strukturell, behövs för medvetenhet om dem, vilket kan leda till en kris hos individen, eftersom man måste "avlära" sig och lära nytt, måste se sin egen del i förtrycket, sina egna privilegier och bearbeta krisen. Svagheter kan vara de etiska aspekterna, är det etiskt att få studenter att genomgå en kris? Eller är det oetiskt att inte göra det? Invaderar man studentens privatsfär? Utöver det tar Kumashiro (2009) upp hur man kan arbeta med att förbereda lärare för antiförtryckande undervisning, bl a genom att förbereda dem på att arbeta med kriser och läkande pedagogik, på osäkerhet i undervisningen och på att vara mer av aktivister i sin undervisning. Han beskriver också exempel från sex olika ämnen.

Roxana Ng (2003) skriver om hur olika ojämlika system, t ex rasism, klassism, ojämställdhet mellan könen, är maktrelationer. Istället för att se och arbeta med problemen enskilt behöver människor/pedagoger se att de interagerar och relaterar till varandra. För en jämlik pedagogik behöver ojämlikhet ses som systematisk och interpersonell och bekämpas kollektivt. Hon kallar denna pedagogik för *Teaching against the grain* och menar även hon att det är obekvämt och ibland smärtsamt och riskfyllt. Men det är ett hoppfullt projekt om att göra världen bättre. Pedagogiken har likheter med Kumashiros fjärde alternativ, undervisning som ändrar individen och samhället.

Forskning om en skola för alla

Begreppet en skola för alla bör handla om alla barn och elever, och i en kunskapsöversikt från Skolverket (Tallberg m.fl. 2002) läggs klass-, köns- och etnicitetsperspektiv på skolan. Författarna undersöker om det går att tala om en skola för alla, när den ofta upprätthåller strukturer som särskiljer. De menar att skolforskningen sällan problematiserar begreppen klass, kön och etnicitet, utan snarare behandlar skola, undervisning, lärare, elever m.m. som neutrala begrepp. Författarna diskuterar att läraren ofta är osynlig som kulturbärare och värdeförmedlare, att skolan är gjord för andra villkor än de vi har idag och att eleverna/individerna är i fokus i forskningen. Den mesta skolforskningen behandlar inte de tre perspektiven, vilket, tillsammans med den neutrala synen ovan, ses som ett hot mot förståelsen av en skola för alla. Den övergripande frågan är vilka föreställningar om en skola för alla de lärare och rektorer har, som utgör denna skola. Författarna vill se mer forskning om läraren och de föreställningar om elever och uppdrag som styr dennes arbete.

Flera studier (exempel på studier finns i Brodin & Lindstrand, 2004; Tornberg, 2006) visar att elever mår och presterar bättre om de inte särskiljs från klassen. Temporära särskiljande lösningar kan vara ett alternativ om en eller flera elever är i behov av stöd, men de lösningarna bör vara temporära och grupperingarna flytande. På så sätt kan man undvika stämpling av elever, något som barn ofta införlivar i sin egen självbild (Tornberg, 2006). Det är vanligt att skolproblem, alltså skolans problem att anpassa organisationen till att möta alla elever efter deras förutsättningar, görs till elevproblem, alltså att problemet ligger hos den enskilda eleven, t ex genom benämningar som koncentrationssvårigheter och svagpresterande (Hjørne & Säljö, 2008). Segregerade grupper i skolan handlar oftast om att få till verksamhet som fungerar för alla elever (Tornberg, 2006). Tornberg (2006) menar också att lärare utgår från principen om barnens bästa i de beslut de tar i sin yrkesvardag. Men de utgår då ifrån alla barns bästa, både att det kan vara bra för t ex en stökig elev att få lugn och ro i en liten grupp, och att det kan vara bra för de andra i klassen att inte bli störda.

Hjørne och Säljö (2008) har gjort en studie av hur företrädare för skolan förstår och tolkar skolsvårigheter. De har studerat elevhälsoteams möten på grundskolor och deras samtalskultur. De fann att samtalen ofta sanktionerar den specifika skolans sätt att lösa problemen, att problemet ofta läggs på eleven, inte på skolan eller miljön, svårigheter, inte möjligheter, dominerar samtalen och att det ofta finns en kollegial enighet. Det är sällan presentationer av elever eller problem ifrågasätts eller kritiseras. Författarna anser att elevhälsoteamen måste hålla begreppet en skola för alla levande och för att kunna göra det behöver deltagarna inta en mer kritisk attityd, både till det som presenteras om en elev och till de lösningar som föreslås. Ytterligare förslag är att hålla diskussionerna konkreta, att de olika professionerna i teamet blir tydligare och kopplar diskussionen till forskning och kunskap, att lärare och personal synliggörs i problembeskrivningen, att ha ett tydligt barnperspektiv och att dokumentera bättre.

Tornberg (2006) har presenterat ett fall exempel för arbetslag på olika nivåer i skolan. Fallexemplet handlar om en elev som kan bedömas vara i behov av särskilt stöd och Tornberg har analyserat hur lärarna har diskuterat detta och vilka etiska överväganden de gjort. Hon kommer fram till att lärare har fått övergripande, vägledande principer, men en som de flesta verkar utgå från, är den om barnets bästa. Hon menar att lärare har ett sorts handlingstvång, de måste hantera problem även om situationen är oklar. Tornberg går också igenom olika studier om segregering och drar slutsatsen att de alla på något sätt handlar om att få verksamheten att passa alla elever. De särskilda grupperna ska vara temporära, men har både ökat och blivit fasta sedan början av 1990-talet. Det har också blivit vanligare med nivågruppering och homogenisering av grupper.

Brodin och Lindstrand (2004) tar upp olika delar av hur en skola för alla kan förstås. Författarna går igenom specialundervisning i ett historiskt perspektiv, lagar som gäller funktionshindrade, skola och särskola, t ex lagen om stöd och service (LSS), skolplikt och rätten till stöd. De diskuterar hur specialpedagogik kan definieras och framhåller att det är en tvärvetenskap och att det ofta har fokus på individen och dennes förutsättningar med ett helhetsperspektiv. Det handlar också om normalitet och avvikelse, författarna utgår från Emmanuelsson som menar att vad som ses som normalt eller avvikande, alltid är en fråga om maktutövning, men egentligen är det normala att det finns variation. I ett kapitel om styrdokument tittar författarna på olika typer av nationella och internationella dokument, bl a FUNKIS-utredningen, barnkonventionen och Salamanca-deklarationen. De drar slutsatsen att det finns en enighet kring en skola för alla, en skola utan särlösningar och kring integrering och inklusion, även om de också lyfter svårigheterna med detta.

Assarson (2009) skriver om dilemman och utmaningar med en skola för alla med utgångspunkt i filosofiska tankar. Hon visar hur politiska och ekonomiska motiv delvis kan förklara strävan mot en skola för alla, t ex genom att inkludering kan minska ett utanförskap som kan bli grogrund för grupperingar som hotar stat och stabilitet. Hon diskuterar också att marknadsekonomi, med valfrihet och konkurrens som ledord, ofta ses som ett hot mot en skola för alla, samtidigt som det i skolan ofta ses som en realistisk vision. Pedagoger har fått mer utrymme att själva tolka läroplaner och kursplaner, vilket gör att det kan vara svårt att enas om hur en skola för alla ska genomföras. Även språkets och identitetens betydelse diskuteras. Boken avslutas med filosofiska pedagogiska tankar, som praktisk pedagogik, realism, skolan som diskurs och poststrukturalism. Det sistnämnda kan göra att barn som faller utanför ramarna, ses på nya sätt, om man t ex ser att barn blir till genom de identiteter de erbjuds, kan det öppna för nya sätt att skapa lärandemiljöer.

Mycket forskning inom specialpedagogik och en skola för alla handlar om normalitet och avvikelse, och hur avvikelse definieras utifrån skolsvårigheter och diagnoser (t ex Tideman, 2004; Isaksson, 2009). Denna forskning handlar också mycket om normer, om vad eleverna ska kunna och klara i skolan för att ses som "normala" och om vad som gör att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd.

Rapporter om heteronormativitet

I en rapport från Rädda Barnen (Sjöström & Jonstoj, 2009) har ungdomars syn på sexualitet och kön undersökts. Den utgår från intervjuer med ungdomar i Rädda Barnens kill- och tjejgrupper, Ellen och Allan, och grundas i ett barnrättsligt perspektiv (barnkonventionen). Resultaten visar att ungdomarna i mycket är väldigt heteronormativa och oftast markerar att det handlar om någon annan om man pratar om HBT, inte någon här i gruppen eller klassen.

Ungdomarna upplever också att ”bög” oftare används som skällsord än ”hora” och att lärarna inte ingriper lika ofta då någon kallas ”bög”. Det framgår också att ungdomarnas kunskap varierar mycket och ofta kommer från media.

Bromseth och Wildow (2007) har undersökt heteronormativitet i delar av det svenska skolsystemets olika nivåer, bl a värdegrundsarbete, lärarutbildning, läromedel, och de kommer fram till att sexualitet och HBT, nästan alltid är antingen osynliggjort eller framställt som problem. Författarna har också följt fyra skolors förändringsarbeten om jämställdhet eller normer och utifrån detta presenterar de olika undervisningsstrategier och identifierar tio framgångsfaktorer för förändringsarbete. Rapporten har skrivits för stiftelsen Friends efter att de börjat titta på sina egna utbildningar i ett normkritiskt perspektiv.

Sahlström (2006) har skrivit en rapport inom projektet *Under ytan* som var en del i EU:s Equalprogram för att motverka diskriminering i arbetslivet. Rapporten är en kartläggning baserad på enkätsvar från 1400 lärare i Sverige och visar att de flesta inte tycker att de har tillräcklig kunskap för att kunna bemöta diskriminering om sexuell läggning. Den visar också att majoriteten vill ha mer kunskap och redskap för detta.

Här har forskning inom områdena normer, intersektionalitet och en skola för alla presenterats. Den litteratur som har intersektionella ansatser har gemensamt att den undersöker flera kategorier och hur de samverkar. Ofta sammanfaller den med forskning om normer, troligen för att normer kan sägas skapa kategorierna och ha betydelse för vad som görs viktigt i hur man ser på andra människor. Med intersektionella och queerteoretiska ansatser vill forskningen ifrågasätta kategorierna och skapandet av dem. Forskning om en skola för alla handlar ofta om normalitet och avvikelse och hur elever kan få stöd på sina villkor.

4. Metodval och genomförande

I kapitlet beskrivs hur arbetet med uppsatsen gått till, med materialinsamling, transkribering och observation. Urval och etiska aspekter diskuteras, liksom reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Materialinsamling och urval

Den huvudsakliga metoden för materialinsamling har varit intervjuer. Eftersom normkritisk pedagogik är ett område på framväxt i Sverige var det intressant att intervjua några av dem som arbetar med det. Intervjun kan ge en djupare förståelse och insyn i ämnet än t ex en enkät, samtidigt som det troligen hade varit svårt att få ihop ett enkätunderlag. Jag har utgått från Kvale (1997) och den kvalitativa forskningsintervjun, där han menar att intervjun som forskningsmetod är ett samtal som har en struktur och ett syfte. I det samtalet får forskaren ta del av informanternas erfarenheter, förhoppningar, känslor och den värld de lever i. Det hade varit intressant att intervjua och observera pedagoger, något jag hade hoppats kunna göra, men det visade sig problematiskt att få tag i lärare. Möjligen pga. att de skolor där jag varit håller på med projekt om detta och lärarna kanske känner att de inte kommit så långt i sina tankar och i sitt arbete. Jag har använt halvstrukturerade intervjuer med olika teman i frågorna, t ex möjligheter, problem, hur intresse väckts m.m., så att informanterna fått möjlighet att tala relativt fritt (Kvale, 1997). En intervjuguide har använts (bilaga 1), men det har varit ett levande dokument, även andra frågor har ställts när något under intervjun fångat mitt intresse.

Informanterna är dels från de föreningar som arbetar med normkritisk pedagogik, dels från två skolor som under läsåret 09-10 genomför projekt om detta. Även en deltagande observation har gjorts, på en av Amnestys kurser, *Normkritik och queerpedagogik*. Tyvärr var det svårt att intervjua kursledaren, pga. tidsfaktorn. Jag har också läst flera av de material som används av föreningarna, bl a Brade m.fl. (2008) Nielsen m.fl. (2006) och Kasper Burns m.fl. (2008). Urvalet när det gäller föreningarna har grundats på vilka organisationer som arbetar med eller genomför kurser om normkritisk pedagogik och, åtminstone delvis, vänder sig till skolor/lärare. Föreningarna skiljer sig åt genom att de har olika målgrupp och målsättning för sin huvudsakliga verksamhet.

Vad gäller skolorna tillfrågades den ena via e-post, efter att jag hade läst deras projektansökning till Skolverket. Det är en friskola i en västsvensk storstad där man har två av de s.k. teoretiska programmen och två program inriktade mot datorer och teknik. Skolan har ca 300 elever och 30 lärare. Jag har haft kontakt med och intervjuat studierektorn, som också leder projektet om normkritisk pedagogik på skolan. Den andra skolan fick jag tillträde till via personliga kontakter. Det är en kommunal skola i södra Norrlands inland, även den med ca 300 elever men ungefär 40 lärare. På skolan finns de flesta gymnasieprogrammen och man delar lokaler med en högstadieskola. Jag har intervjuat rektorn och två pedagoger, som alla tre arbetade med projektet och jag har samtalat med några pedagoger på skolan. De två pedagogerna intervjuades i egenskap av projektledare. På båda skolorna har jag tagit del av likabehandlingsplanen och de enkäter som använts i utvärderings- och kartläggnings syfte.

Jag har gjort sex intervjuer, varav en med två personer samtidigt, de två pedagoger som var delaktiga i projektets ledning på skolan i glesbygden. Intervjuerna har tagit 40-60 minuter och har genomförts på informanternas arbetsplatser. För att underlätta både under intervjutillfällena och under analysarbetet har intervjuerna spelats in. Under intervjuerna har inspelningen gjort att jag kunnat lyssna aktivt och lättare kunnat ställa följdfrågor, istället för

att behöva koncentrera mig på att anteckna. Inspelningarna har transkriberats till stora delar, men de avsnitt som har bedömts vara irrelevanta för studien har utelämnats i utskriften. I transskriberingsarbetet har intervjuerna skrivits med skriftspråk, eftersom talspråk i citat kan ge ett simpelt intryck (Stukát, 2005). I intervjuerna har en del andrahandsinformation framkommit, där informanterna berättat om vad de upplevt att andra tycker om normkritisk pedagogik. Det kan vara problematiskt, eftersom jag inte kan veta vad de nämnt och vad de utelämnat, eller varför, men studien vill undersöka hur informanterna beskriver normkritisk pedagogik och hur de upplevt att perspektivet tagits emot ute i verksamheterna har bedömts vara relevant. Det är också alltid intressant att fundera på vad som utelämnas och vad som lyfts fram, något jag kommer ha med mig i analysen av intervjuerna.

I analys och bearbetning av intervjuerna och det övriga resultatet har den kritiska teorins idéer om tolkningar använts, där en bra tolkning får människor att tänka till och tänka om (Alvesson & Sköldberg, 2008). Teorin om sociala representationer har använts för att hitta mönster och teman i materialet och i arbetet med intervjuguiden.

Förförståelse, etiska aspekter och trovärdighet

Som forskare i en studie med kritisk ansats är det viktigt att ta hänsyn till sig själv och sina förförståelser, som en del av sin forskning, något jag tycker är självklart. Som ung, etniskt svensk kvinna med medelklass- och småstadsbakgrund, kan jag säga att jag ofta har haft medvind från normerna. Men som funktionshindrad, med ett dolt funktionshinder, har jag varit i drag, lite vid sidan om, men inte helt utanför. Detta har haft stor betydelse för mitt intresse för jämlikhet och jag är naturligtvis färgad av det, vilket kan ha både positiva och negativa effekter för min uppsats. Positiva genom att jag har ett intresse för ämnet och erfarenhet av normers begränsningar, både normkritik och en skola för alla berör mig, yrkesmässigt och personligt. Negativa effekter kan vara att jag är positivt inställd och därför kanske inte har ställt en del kritiska frågor eller diskuterat negativa aspekter med begreppet. Jag tänkte igenom detta när intervjuguiden skrevs (bilaga 1) och försökte formulera kritiska frågor redan då.

De etiska aspekterna har krävt en del tankearbete. Diskussioner om jämställdhet, normer och normkritik brukar väcka mycket känslor, positiva och negativa. En del kan känna det som personlig kritik, medan andra blir glada och lättade över att få diskutera vad de sett och tänkt på. Inom ett sådant område är det naturligtvis viktigt att tänka över etiska ställningstaganden. De fyra krav vetenskapsrådet har som riktlinjer, kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande har respekterats, genom att informanterna har informerats om studiens syfte, om att de är anonyma och fått ge sitt samtycke att delta. Delar av studien genomförs på skolor, som arbetar med projekt om normkritisk pedagogik under läsåret. Detta kan göra att de blir identifierbara, eftersom projekten är finansierade via Skolverket och skolornas rapporter blir offentliga, men jag har självklart inte nämnt enskilda personer vid namn. Informanterna har underrättats om detta och jag har lovat dem att de får ta del av min uppsats och om de vill, bifoga den till sina rapporter till Skolverket.

I de intervjuer som har genomförts med representanter för föreningarna har informanterna tillfrågats. Det är av intresse för studien att visa skillnader mellan organisationerna, även om informanterna är anonyma och de har alla gett sitt samtycke till att delta och refereras till som representant för föreningen. Innehållet, t ex då informanterna berättar om någon skola de varit på, har också behandlats anonymt och, så långt som möjligt, oidentifierbart.

Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är viktiga frågor att diskutera. Reliabiliteten handlar om hur trovärdig och tillförlitlig studien är. Har studiens syfte och frågor undersökts på ett bra sätt genom intervjuer och deltagande observation, som metoder för materialinsamling? Det finns alltid brister i en intervjusituation, t ex feltolkningar i både frågor och svar, inspelningarnas och transkriberingarnas kvalitet, dagsformen hos informant och intervjuare m.m. Vid intervjuerna och vid transkriberingen har det uppfattats som att de flesta frågor har besvarats adekvat och som att informanterna har haft kunskap om området. Dock har, som nämnts, informanternas svar innehållit andrahandsinformation t ex om hur lärare och elever uppfattat normkritisk pedagogik, utifrån deras egna erfarenheter av att ha träffat många lärare och elever, vilket kan vara en svaghet. Att fråga lärarna själva hade gett högre reliabilitet, men varit svår genomförbart, dels pga. urvalet, att få tag på lärare villiga att delta och med tankar om området, dels pga. tidsfaktorn. Trots detta bedöms trovärdigheten vara hög, informanterna har berättat om både positiva och negativa responser, och bedöms inte ha personliga intressen av att undanhålla eller framhålla vissa berättelser.

Validitet innebär giltighet och frågan om studien har undersökt det den avsett att undersöka. Föreliggande uppsats vill undersöka om metoden och perspektivet normkritisk pedagogik kan vara en väg till visionen en skola för alla. Frågeställningarna och intervjuerna har främst handlat om perspektivet, medan visionen har undersökts genom studier av tidigare forskning. För att kunna svara på syftet, behövde beskrivningar av normkritisk pedagogik undersökas närmare, därav frågeställningarna. I intervjuerna har syftet förklarats, men informanterna har inte tillfrågats om begreppet en skola för alla. Det kan vara en svaghet, men eftersom en skola för alla är ett skolbegrepp och en vision, bedömdes det mer relevant att undersöka det utifrån tidigare forskning, för att definiera visionen.

Generaliserbarhet handlar om i vilken grad undersökningens resultat är generellt och om den kan gälla för fler situationer än bara den undersökta. Denna studie handlar om en metod, normkritisk pedagogik, som informanterna, trots olika begrepps användning och fokus med sitt arbete, har haft liknande uppfattningar om, vilket gör att studien kan bedömas ha relativt hög generaliserbarhet för en kvalitativ studie. Jag bedömer att andra möjliga informanter som arbetar med normkritisk pedagogik, skulle beskriva det på liknande sätt.

5. Resultat

I detta kapitel kommer resultaten av intervjustudien och den deltagande observationen att presenteras. I analysen av materialet har tre sociala representationer urskiljts, om normkritisk pedagogik, om normer och om lärare och resultaten kommer att presenteras med dessa som övergripande rubriker. Under varje rubrik presenteras dels resultat från föreningarna och från skolorna, dels en jämförelse där likheter och skillnader lyfts fram. Först beskrivs dock skolorna och deras projekt mer ingående.

Beskrivning av skolorna och deras projekt

På skolan i storstaden (hädanefter kallad stadsskolan) är projektet inriktat mot normkritik och man använder boken *I normens öga* (Brade m.fl. 2008), som alla lärare fått. Den pedagogiska personalen har fått en halv dags föreläsning av Friends i början av hösten och en annan föreläsning i april (ej genomförd vid tiden för intervjun), men däremellan har de fått fundera och arbeta själva, utan tid avsatt för diskussioner. Studierektorn beskrev att han ville väcka tankar och så frön hos pedagogerna, för att de skulle börja bli medvetna om att alla påverkas av de här normerna/fördomarna, som en förutsättning för att kunna arbeta mot dem. Projektet startades inte pga. något särskilt problem på skolan, utan mer som ett förebyggande arbete och för att öka den allmänna trivseln. Skolan har en majoritet manliga elever, ca 80 %, pga. dataprogrammen som lockar flest killar. På skolan får också eleverna utbildning i jämställdhet och normkritik genom Jämt i skolan, som kommer till alla klasser i år två vid tio tillfällen.

Skolan i glesbygden (hädanefter kallad landsskolan) har under läsåret ett pågående projekt om genus, som påbörjades efter att skolinspektionen kritiserat skolan för att en större andel killar gick ut skolan med ofullständiga betyg. På skolan hade man också funderat på varför tjejer i hög grad hoppade av de traditionellt manliga programmen, som fordon och industri. Rektorn beskrev att normerna för hur en riktig kille eller tjej ska vara är ganska snäva. När skolan fick medel från Skolverket funderade de först på en utbildning för eleverna, men bestämde sig sedan för att fokusera personalen, som, enligt rektorn, ofta reproducerar könsnormerna. De kontaktade en frilansande konsult inom genus, som kommit till skolan fyra gånger och har haft föreläsningar, för pedagogisk och elevhälsopersonal, samt en gång för elever. Hon har även träffat pedagogerna i mindre grupper, då de fått uppgifter för att kartlägga skolan, varit med på redovisningen av dessa uppgifter och gett konkreta tips på övningar man kan använda i undervisningen. Vid tiden för intervjuerna hade hon varit på skolan två gånger, föreläst för personalen och gett grupperna tips och uppgifter. På landsskolan var projektet inriktat mot genus, även om föreläsaren hade pratat om andra normer och informanterna kunde se ett behov av att arbeta med sexualitets- och etnicitetsnormer också.

Om normkritisk pedagogik

Här presenteras hur informanterna talar om det som i denna studie benämns normkritisk pedagogik. Det har visat sig att olika begrepp används och att det finns vissa skillnader mellan föreningarnas och skolornas sätt att tala om detta. Normkritisk pedagogik som social representation, med innebörden att det finns gemensam syn på fenomenet inom en grupp, finns hos föreningarnas representanter. De är inte en grupp, men de tillhör grupper där begreppet diskuterats på liknande sätt och har därför en gemensam social representation. Den verkar dock inte ha nått ut till skolorna i särskilt hög grad, men det är det föreningarna till viss del arbetar för.

Föreningarna

Vissa teman har kunnat urskiljas och dessa beskrivs i följande avsnitt. De handlar om vilka begrepp som används, syften med normkritisk pedagogik, mål med föreningens arbete och motstånd till normkritiska perspektiv som informanterna har mött.

Informanterna har använt olika begrepp när de pratat om normkritisk pedagogik. Ofta har de pratat om normkritiskt perspektiv, någon har använt normfokusering, någon annan normmedvetenhet. Informanten från RFSL Ungdom menade att det är lite synd med begreppet, eftersom många har arbetat med ifrågasättande pedagogik länge, t ex feministiska och antirasistiska grupper. Hon kallade normkritisk pedagogik ett arbetsnamn, myntat för att komma ifrån queerpedagogik, som kunde upplevas mer fokuserat på sexualitet och inte så intersektionellt. På Amnesty kurs menades också att queerpedagogik kunde upplevas mer teoretiskt och därför mer svårtillgängligt.

Informanterna har alla beskrivit att det viktiga med normkritik är syftet att vända blicken mot normen, inte mot dem som avviker. De pratade om skillnaden mot toleranspedagogik, där syftet är att försöka skapa empati och förståelse för den avvikande genom att beskriva dennes situation och visa att hon/han är en människa precis som vi. I normkritik frågas istället vilka som ingår i "vi" och varför, vilka det är som räknas in i gruppen, vilken norm styr det och varför inte normen vidgas, så att fler får plats? Ett annat problem med toleranspedagogik är att rättigheter görs till en åsiktsfråga, i värderingsövningar och liknande. Det kan vara svårt att mota och bemöta kränkande åsikter om läraren genomför en övning där åsikter efterfrågas. Det är lagstadgat att skolan ska arbeta för likabehandling och mänskliga rättigheter är ingen åsiktsfråga, menade informanten från RFSL Ungdom. Alla informanter menade att det är både utmanande och utvecklande att jobba med sig själv och med sitt material, att få syn på vilka normer de själva reproducerar i arbetet och i vardagen och att lära av sina misstag.

Föreningarna har olika, men liknande mål med sitt arbete med normkritik. Friends övergripande mål är att minska eller stoppa kränkningar och mobbning och normkritiken handlade för dem om ett sätt att förklara varför kränkningar uppstår. RFSL Ungdoms övergripande mål är att deras målgrupp, HBT-ungdomar, ska få det bättre och bli mindre utsatta, och normkritiken handlade om att ge människor alternativ och möjligheter att göra medvetna val i undervisningssituationer och förändringsarbeten. Jämt i skolan har som mål att motverka de traditionella könsrollerna, att öppna upp människors möjligheter att nå hela sitt spektrum och se att de här begränsningarna inte bara hindrar mig, utan även andra. Amnesty mål med kursen *Normkritik och queerpedagogik*, var att nå människor utanför föreningen med det normkritiska perspektivet, för att långsiktigt arbeta för ett öppnare samhälle. Flera av informanterna, bl a från Friends, gav uttryck för att vilja förändra hela världen och liksom göra revolution, men att det även är viktigt att skynda långsamt och sätta igång tankar hos människor man möter.

Det är ett utmanande arbete och informanterna hade på olika sätt mött motstånd från människor de arbetat med. De beskrev motståndet som en del i att det kan bli en svår process att se hur man själv varit en del av förtryckande normer. Normerna är ofta så internaliserade att de i början är svåra och omvälvande att få syn på. I intervjun på Friends beskrevs ett tillfälle där en åhörare, en lärare, starkt ifrågasatt henne och hennes budskap med orden:

men du kan ju inte på allvar påstå att det inte är mer normalt att vara heterosexuell än homosexuell.

(Intervju, Friends)

Informanten beskrev dels sin frustration över att möta sådana åsikter och svårigheten att nå fram till de personerna, dels sin oro över att det finns lärare med sådana åsikter i den svenska skolan idag och vad de kan få för betydelse för elevers syn på sig själva och andra. Kursledaren på Amnesty talade om att det är lätt att förväxla "vanligast" med "mest normalt", t ex som läraren gjorde i ovanstående exempel. Det är vanligast med hetero och därför ses det av många som mest normalt. Men i många fall stämmer inte det, kursledaren nämnde att det är flest kvinnor på jorden, men mannen har ändå betraktats som norm. Det vanligaste behöver inte vara det normala, istället är mångfald och olikhet det normala i mänskliga sammanhang (Brodin & Lindstrand, 2004).

Kumashiro (2002) beskriver hur människor ofta genomgår en kris när de börjar se att de varit en del av samhällets förtryck av vissa människor och grupper. Kursledaren på Amnesty menade att de hon intervjuat om detta (i tidigare studier) tyckt att det var svårt i början, när det kändes som att de gjort fel i hela sitt liv, men att det blev givande och glädjande när de tagit sig igenom krisen och insett att de kunde lära av sina misstag och att de gjort sitt bästa utifrån sina möjligheter. Det är inte heller konstigt att lärare har använt sig av toleranspedagogik på temadagar eller i förändringsarbeten på skolor, därför att det är den som har stått till buds, menade informanten på RFSL Ungdom. Flera av informanterna gav uttryck för att normkritik kändes aktuellt, men att det säkert kunde komma någon vidareutveckling i framtiden. De trodde dock inte att toleranspedagogiken skulle komma tillbaka.

Friends och Jämt i skolan nämnde båda hur de själva varit tvungna att arbeta igenom sina material och övningar, för att anpassa dem till ett normkritiskt perspektiv och till att alla ska kunna delta, t ex genom att till sig själva ställa frågor som "kan en rullstolsburen göra det här?", "vilka normer utmanas och vilka förstärks i den här övningen?". Det innebar en process att titta på olika normer, som påverkar människor på helt olika sätt, t ex funktionshinder, där vad man kan göra och inte handlar om teknik och fysik, och sexualitet, där det mer handlar om psykologi, men informanterna uttryckte hur viktigt det var att försöka att inte peka ut någon med sina övningar. Jämt i skolan hade varit i en särskoleklass och märkt att flera av deras övningar inte fungerade med gruppen. Informanten beskrev det som att eleverna hade svårt att ta till sig vissa delar av normkritiken, därför att de så gärna ville uppnå det normen förespråkar: "varför ska jag kritisera att vara hetero och ha en flickvän, det är min högsta önskan" (intervju, Jämt i skolan). Detta diskuterar Grönvik (2008) och Barron (2008). Grönvik menar att en del homofobi bland funktionshindrade, kanske kan förklaras med att man vill kompensera för funktionshindret genom att vilja vara "normal" och "en riktig man" på andra områden. Barron beskriver hur funktionshindrade kvinnor har haft svårt att ses som "äkta" kvinnor, därför att de inte har fått tillgång till traditionella roller som maka och mor, men att de oftast vill ha både utbildning, arbete, partner och barn. Båda författarna tangerar att det finns en vilja att vara så "normal" som möjligt på alla andra områden, något som citatet ovan kan sägas ge uttryck för.

Samtidigt hade de flesta i gruppen blivit utsatta för kränkningar gällande sin funktionsförmåga och hade en tydlig inblick i hur de normerna kunde fungera. Informanten menade att grunderna i deras program nästan kräver att det är en ganska normativ grupp, att det finns en norm att kritisera, men han sa också att det är en del av utmaningen med normfokusering, det begrepp han använde, att anpassa sig till gruppen och tänka om ibland. En del elever, främst killar, kan bli provocerade av att tala om jämställdhet och därför försöka agera ut, t ex genom att använda rasistiska åtbörder. I föreningen har de fått bestämma hur de ska hantera det, ibland genom att de eleverna fått gå ut från lektionen, för att de skulle kunna

fortsätta med undervisningen. Det blir dock ett intressant dilemma att några utesluts, när undervisningen handlar om synliggörande av uteslutande och diskriminerande normer. Informanten menade dock att det oftast inte är problem med en hel grupp, utan med några få individer. En styrka med normkritik, enligt honom, är att det går att arbeta med perspektivet även om det finns främlingsfientlighet i gruppen. Det behöver inte handla om invandrare eller varför man tycker si eller så om dem, utan mer om att det finns normer kring etnicitet. Då kan man kringgå det individuella tyckandet och kanske nå en mer jämn syn kring att det finns begränsningar i normerna.

Skolorna

Även i svaren från skolornas informanter har vissa teman urskiljts; projekten, skolledningen och resultatrapportering.

Informanterna på skolorna använde inte begreppet normkritisk pedagogik särskilt mycket, utan talade mest om att väcka tankar kring normer och det osynliga ”viet”, hos pedagogerna och att detta förhoppningsvis skulle komma att avspeglas i undervisningen. Intervjuerna handlade mycket om deras egna projekt och vad de hoppades uppnå med dem. På olika sätt hade pedagoger på skolorna kommit i kontakt med övningar och tips att använda i undervisningen. På stadsskolan genom boken *I normens öga* (Brade m.fl. 2008) och föreläsningar av Friends och Lärarfortbildningar, på landsskolan genom föreläsningar, tips och uppgifter från genuskonsulten. Ingen av informanterna hade någon uppfattning om pedagogerna hade förändrat sin undervisning pga. projekten, men de gav uttryck för att flera lärare hade pratat med dem om sina tankar och iakttagelser.

I allt förändringsarbete på skolor är skolledningen viktig (Bromseth & Wildow, 2007) och på Friends tryckte informanten på det, att det här perspektivet behöver jobbas med från grunden, det går inte att ha en workshop på fyra timmar och sedan är det bra, men det finns ofta inte tid till att arbeta med hur personalen på en skola definierar begrepp, eller tid att reflektera. Det krävs en diskussion och ett starkt ledarskap och det behövs tid och reflektion, menade hon. Hon var positiv till att det har föreslagits till lärarutbildningarna, eftersom om det kommer redan där och kanske även i rektorsutbildningen blir det lättare att få det prioriterat. På båda skolorna är skolledningen positiv och initierande till projekten, även om de har lagt upp dem på olika sätt.

De båda informanterna i skolledningarna nämnde svårigheterna att mäta projektens resultat, något som skulle rapporteras till Skolverket. På båda skolorna använde man sig av enkäter i detta syfte och som en del i en kartläggning på skolan. På stadsskolan delades två enkäter ut vid två tillfällen, på hösten och på våren, en till lärare och en till elever i år 2. Enkäten till lärarna bestod av nio flervalsfrågor, t ex ”ifrågasätter du invanda tankemönster om manligt och kvinnligt i din undervisning?”, ”utgår du ifrån att alla i klassrummet är heterosexuella?” och tre öppna frågor, t ex ”har du olika förväntningar på tjejer respektive killar?” ”har du olika förväntningar på etniskt svenska elever och elever med utländskt ursprung?”. Av lärarnas svar vid det första tillfället, märks att en del har funderat över hur normerna kan påverka omedvetet, medan en del menar att de ser individen, inte könet eller ursprunget. Jag har inte kunnat ta del av deras svar vid andra tillfället pga. tidsfaktorer. På landsskolan tog en grupp pedagoger fram en enkät, som en av de gruppuppgifter konsulten delat ut. Enkäten riktades till eleverna och handlade om skolprestationer och kön, med frågor som t ex ”varför tror du att fler killar än tjejer går på fordon och industri?”, ”tror du att killar eller tjejer är mer stressade i skolan? Varför?”. En del elever reagerade på frågorna direkt, med ifrågasättande av typen ”det är väl självklart att det är mer killar på fordon, de gillar ju sådant” (samtal,

pedagog på landsskolan). Inte heller dessa svar har jag kunnat ta del av. I båda enkäterna framstår frågorna som till viss del ledande, något som kan påverka svaren, men även vara en del i att synliggöra vissa normer, t ex kanske någon inte har tänkt på att den förutsätter att eleverna är heterosexuella förrän frågan ställs.

Jämförelse – normkritisk pedagogik

Den största skillnaden mellan informanterna på skolorna och på föreningarna är att på skolorna talar man praktisknära och om små steg. Man vill så frön hos pedagogerna, men låta det ta sin tid och inte tvinga fram en förändring. Det är långsiktiga perspektiv och man talar om att kunna arbeta för ett trivsammare klimat och påverka för flera generationer av elever. Kumashiro (2002) diskuterar detta, något även informanterna från föreningarna nämnt, att pedagoger ofta talar om att påverka elever, men att de ses av andra och ser sig själva som neutrala. Martinsson (2008) diskuterar, med utgångspunkt i Säljö, hur lärande ofta ses som överföring. Det beskrivs som att person A lär ut något och person B tar emot det, utan att det påverkas av språket eller situationen. Författaren menar att detta är en förenklad syn på lärande, där läraren ses som en överförare av kunskap och normer och eleverna ses som "tomma" och opåverkade som ska ta emot kunskapen och "fyllas". På båda skolorna finns en insikt om att pedagogerna inte är neutrala "överförare", att, som studierektorn på stadsskolan sa; "vi behöver inse att alla har de här fördomarna", men det är främst för elevernas skull.

Informanterna på föreningarna ger uttryck för mer teoretiska perspektiv, vilket, med tanke på att de arbetar med detta, inte är så underligt. De har träffat och arbetat med både elever och lärare, lite olika beroende på vilken förening det gäller. De ger också uttryck för långsiktiga perspektiv, men lite större, det handlar om att på lång sikt förändra och göra samhället öppnare. Flera av informanterna talar om att det inte handlar om att tvinga fram något, eller om att "omvända" barn, t ex till att få pojkar att leka bara med dockor eller flickor bara med bilar, utan mer om att ge fler människor "tillgång till hela sitt spektrum" (intervju, Jämt i skolan).

Vad gäller begreppet normkritisk pedagogik använder sig inte skolorna direkt av det, medan föreningarnas representanter är väl insatta. För dem är det självklart vad som menas och vilka normer som bör kritiseras, även om de använder olika begrepp och lägger fokus på olika normer. Gemensamt är dock att de mestadels utgår från diskrimineringsgrunderna. Föreningarna försöker ha en intersektionell ansats, medan skolorna gärna fokuserar på en, eller några få normer, då framförallt genus- och könsnormer.

Positiva och kritiska tankar

Här beskrivs först vad informanterna tyckt är positivt med normkritiska perspektiv, därefter deras kritiska tankar och slutligen görs även här en jämförelse mellan informanter från skola och föreningar.

Positiva tankar

Informanterna på föreningarna beskrev sina positiva tankar på lite olika sätt, men alla menade att det är intressant att se vilken process det kan sätta igång hos människor, när de får upp ögonen för hur normer kan påverka. Informanten på Jämt i skolan menade att jämställdhetsarbete överlag ofta har kommit från feministiskt håll och män har känt sig utanför, men att det är lättare att få med folk, framförallt män, när man pratar om normer, eftersom de flesta har något som bryter mot normerna. På RFSL Ungdom pratade informanten

om vilka möjligheter normkritik kan ge, i att se misslyckanden som något man kan lära sig av, att titta på orsakerna till misslyckandet och vilka normer som spelade in. Hon nämnde också att det finns ett stort intresse för det här. Informanten på Friends talade om att det är positivt att det är ett i grunden enkelt synsätt, även om det är svårt att arbeta med det och granska sig själv, så krävs det inte så stora förändringar för att visa hur man menar med det. Det kan till exempel räcka att sätta in ett hon istället för han, eller som kursledaren på Amnesty tog som exempel, byta ut ett ord i en värderingsövning. En vanlig värderingsövning som kan innehålla frågan ”ska homosexuella få adoptera?” får en helt annan innebörd om ordet homosexuella byts ut mot heterosexuella, invandrare eller någon annan grupp av människor. Flera menade också att det är positivt att perspektivet normkritisk pedagogik har lyfts av Skolverket i rapporter och rekommenderats till lärarutbildningarna.

De två pedagogerna i projektgruppen på landsskolan beskrev att det mest positiva var att de fått tid att reflektera och diskutera kring något som alla fått gemensam grund i, genom föreläsningarna. De nämnde också att något som bryter vardagen kan ha en positiv effekt och att de insikter de upplevt att de själva och andra pedagoger på skolan fått kännas som en påminnelse. I diskrimineringslagen skrivs fram att skolor ska skriva en likabehandlingsplan som varje år ska revideras med vilka åtgärder som gjorts och vilka som är planerade. På landsskolan tyckte de två pedagogerna att de hade ett fungerande arbete kring likabehandlingsplanen, men att det mest var elevhälsoteamet som arbetade med den. Men de hade båda exempel på fall av mobbning eller kränkning som hade behandlats av gruppen, snabbt och med goda resultat. I likabehandlingsplanen beskrivs diskrimineringslagen och vad som menas med kränkande behandling. Långsiktiga åtgärder, som information, ingripande, kontakt och samarbete med vårdnadshavare m.m. beskrivs på både individ-, grupp- och skolnivå. Där beskrivs också likabehandlingsgruppens arbete. I planen finns också ordningsregler och åtgärdsstrappa vid uppkomna situationer. Det är framskrivet att mentorer ska ta upp diskriminering och kränkande behandling på utvecklingssamtalen.

På stadsskolan har man sedan flera år ett pågående arbete med kompisstödjarutbildning via Friends. Studierektorn menade att han i en del fall visste att kompisstödjarna hade spelat en positiv roll och i en del fall anade att de hade gjort det. Enligt honom har skolan ett fungerande arbete med likabehandlingsplanen och det tyckte han hängde ihop med det pågående projektet. Likabehandling, kompisstödjare och att arbeta för att få syn på normerna är alltihop sådant som gör att det blir ett öppnare klimat. Han menade att det var positivt att kunna arbeta med attityder på olika sätt, både med eleverna, lärarna och genom antimobbningsprogram. I likabehandlingsplanen finns ordningsregler fastställda och det skrivs fram att det är viktigt att ha en pågående diskussion om värderingar. Alla klasser får information om diskrimineringslagen från sina mentorer och trakasserier och kränkande behandlingar är ett obligatoriskt område i utvecklingssamtalen. Personalen ska kontrollera sitt undervisningsmaterial så att det inte kan upplevas kränkande och skolan genomför varje år en enkät för att kartlägga situationen runt kränkande behandling. Resultaten ska diskuteras i klasserna och av kompisstödjargruppen. Det finns en likabehandlingsgrupp som ska utreda och kontakta berörda vid uppkomna situationer och arbetsgången vid olika ärenden finns beskriven i bilagor. Projektet med normkritisk pedagogik, Jämt i skolan och kompisstödjarutbildning via Friends beskrivs också i planen som förebyggande åtgärder. Ordningsreglerna handlar till stor del om hur man ska vara och uppträda i skolan, sådana normer som kan sägas höra till den dolda läroplanen (Broady, 1982).

Kritiska tankar

Flera av informanterna var kritiska mot att det lätt blir en halleluja-stämning kring perspektivet, som informanten från RFSL Ungdom beskrev det. Många människor som informanterna har mött, har varit kritiska till olika saker i skolan och då är det lätt att ”bli frälst” när det kommer ett nytt pedagogiskt grepp. Ibland kan perspektivet ses som en ”quick-fix”, något att lära sig i tre steg och sedan är det klart och allt är bra, men det är ju snarare ett livslångt arbete att arbeta normkritiskt, inte något det går att bli klar med. Det är också viktigt att inte glömma bort att vara kritisk även mot normkritik, att inte bli blind för att det kan finnas negativa sidor. Bl a tog Jämt i skolan upp att de flesta material som finns inom normkritik, ofta bara fokuserar en norm och missar det intersektionella, samspelet mellan olika normer. RFSL Ungdom menade att det kan ligga en fara i att helt fokusera normerna och glömma bort att prata om att en del människor lider av att vara utsatta för diskriminering. Informanten nämnde att unga transpersoner ofta utsätts för hot och våld, det kan t ex vara svårt att ha en kvinnlig legitimation och helskägg, då kanske många situationer undviks för att slippa kränkningar, som att hyra film, åka tunnelbana, resa m.m. Även om normerna sätts i fokus kan det vara viktigt att visa på att en del människor utsätts för kränkningar. Det är också viktigt, menade informanten på Friends, att tänka på att normkritisk pedagogik inte blir en klubb för intellektuella och akademiker. Det är när perspektivet kommer ut i skolorna och i samhället som det kan göra nytta, men det är lätt att prata om normkritik med redan insatta och därför behöver man tänka på hur man formulerar sig för att nå fram med det. Jämt i skolan menade att det var något av det svåraste med normfokusering, att anpassa sig till gruppen.

På landsskolan var pedagogerna i projektgruppen inte direkt kritiska mot något i genusprojektet eller normkritiken, utan mer mot organisationen, bl a att inte alla hade varit med på föreläsningdagarna. De tyckte att det var synd, för enligt dem var det tydligt att det fanns ett visst motstånd, främst bland lärare över 60. På stadsskolan uttryckte studierektorn att han inte riktigt var tillräckligt insatt för att vara kritisk mot perspektivet, han var positiv till konceptet som helhet och sedan antog han att det kunde finnas övningar som kanske var, eller uppfattades vara, konstiga. På båda skolorna fanns en vilja att fortsätta med arbetet på något sätt, men det uttrycktes att det var en ekonomisk fråga. I kommunen där landsskolan ligger hade det också blivit en kritisk debatt i samhället omkring skolans projekt. En ledare för ett missnöjesparti (rektorns beskrivning) skrev insändare om resursslöseri och ifrågasatte nyttan med projektet. Dock hade han inte insikt om vare sig skolinspektionens kritik, eller att projektet finansierades med externa medel. Rektorn menade ändå att det kändes positivt att projektet uppmärksammades och att han fått tillfälle att replikera och klargöra. På stadsskolan uttryckte studierektorn att det var svårt att få tid till projekt som Jämt i skolan för eleverna, de hade provat olika lösningar, med att ta timmar från samhällskunskap, eller från alla ämnen, men det kunde bli en del negativa kommentarer från lärarna om att timmar skulle försvinna till det. Det var också en svårighet att få alla elever att gå dit, eftersom det inte betygssattes och därför av eleverna sågs som mindre viktigt. Jämt i skolan framhöll det som positivt, att eleverna kan spjärna emot och tycka att föreläsarna är knäppa, utan att det påverkar deras betyg och relation till lärarna.

Jämförelse av positiva och kritiska tankar

Här kommer föreningarnas och skolornas positiva och kritiska tankar att jämföras. I både de positiva och de kritiska tankarna märks tydligt skillnaden i att skolorna är inriktade mot sina egna projekt och föreningarna är inriktade mot begreppet normkritik. Informanterna på skolorna gav uttryck för att inte vara tillräckligt insatta för att vara kritiska mot begreppet,

utan talade om att de ville se en förändring hos pedagogerna och att de trodde att deras projekt kunde bidra till det. De tyckte att det var positivt att ha fått igång ett arbete där personalen får samma utgångspunkt och möjligheter att reflektera. Båda skolorna var positiva till likabehandlingsplanen och arbetet med den och planerna är liknande. Det är naturligtvis svårt att veta hur levande dokumenten är, men de verkar bli uppdaterat med åtgärder. De kritiska tankarna handlade också om deras egna projekt och hur de var upplagda.

På föreningarna nämnde informanterna olika positiva och kritiska tankar, men de hade en helhetssyn på begreppet normkritik. Deras olika målgrupper och arbetssätt gör att de har olika mål med normkritik, vilket kan vara en förklaring till deras olika reflektioner kring begreppet. De nämnde också att de kritiska tankarna mer handlade om saker runt om begreppet, som materialen och hur begreppet tas emot, men de hade svårt att säga något kritiskt om det normkritiska perspektivet.

Om normer

Föreningarna har på något sätt använt sig av diskrimineringsgrunderna när det gäller vilka normer som är viktiga att fokusera. De flesta är uttalat positiva till att det har kommit en tydlig lagstiftning och att även annan kränkande behandling finns med. På Friends talade informanten om att det är viktigt att hålla sig till skolans verklighet och inte bara föra en teoretisk diskussion, som exempel menade hon att utseendenormer är minst lika viktiga som sexualitetsnormer ute på skolorna. I Skolverkets rapport (2009) har det varit en del av undersökningen, vid sidan av diskrimineringsgrunderna. Det är dock dessa informanterna främst har talat om och därför har avsnittet delats in efter dem, även om de har slagits ihop i tre rubriker, för att det inte ska bli så uppstyckat. Vad gäller normer, inom normkritik, som social representation delar föreningarnas informanter synen på att det är normer kring diskrimineringsgrunderna som främst behöver kritiseras eller fokuseras.

Informanten på Friends menade att det är viktigt att vara medveten om hur normer fungerar och varför det kan vara svårt för många att få syn på och utmana dem: ”det finns en väldigt trygghet i att dela upp händelser och saker i kategorier och det är ett sätt att hantera världen både för vuxna och för barn” (intervju, Friends). Hon menar också att man behöver vara medveten om att det kan bli en konflikt, mellan olika synsätt. Om normkritik förespråkas i skolan, så tittar man på tv och där är på något annat sätt och hemma säger mamma och pappa så, världen kan se helt annorlunda ut. För informanten på Friends var det en utmaning att undvika att barnen hamnar mellan stolarna på det sättet. Hon avslutar resonemanget med:

Men jag vet inte, det händer ju att man står och känner att nu har vi kommit någonstans på väg, men nu släpper vi iväg er och så går ni in på snyggast.se och bara hej då, men det är absolut något som är värt att ha med...

(Intervju, Friends)

Kön – sexualitet – identitet

I Skolverkets rapport (2009) nämns att kön är den diskrimineringsgrund som oftast samverkar med andra. Det är också kring detta som det länge har funnits krav i läroplanerna, att skolan ska arbeta för jämställdhet, vilket kan vara en förklaring till att det främst är dessa normer det talas om på skolorna.

På skolorna är det framförallt köns- och genusnormer som fokuserats. På landsskolan var projektet uttryckligen kopplat till det och på stadsskolan var det de normerna som

studierektorn menade var mest omedvetna och viktiga att arbeta med. Han tog exempel som att normerna kanske påverkar vem som får hjälp, eller vilka exempel som används i undervisningen. De flesta genomgångna rapporter har fokuserats på sexualitetsnormer, något informanterna har tillfrågats om de känner av i sitt arbete. På stadsskolan menade rektorn att det kändes mer självklart att tänka på, att de inte var lika inbäddade som könsnormerna. Informanterna på föreningarna menade att det är svårt att fokusera alla normer, särskilt om ens förening, som på RFSL Ungdom, är inriktad mot arbete för HBT-ungdomar. Hon menade också att det inte är konstigt om många rapporter handlar om sexualitetsnormer, eftersom de flesta som arbetar med normkritik har sin bakgrund i den världen. Dock uttryckte hon viss förvåning över tanken att sexualitetsnormerna sågs som mer medvetna, men hon trodde det kunde bero på att det har förts en öppen debatt om olika rättigheter, som adoption och kyrkovigsel för homosexuella. Människor idag vet ofta att de ska tänka på homosexualitet som okej, men informanten på RFSL Ungdom menade att det fortfarande finns ganska mycket omedvetna fördomar och tankar, t ex nämnde hon hur en del kan säga att de inte har problem med homosexuella, men i nästa andetag undra varför de måste visa upp sig så på Prideparaden. Oftast handlar det också om homosexualitet, istället för att alla människor har en sexualitet, något som tyder på en stark heteronorm.

På Friends talade informanten om att det är lätt att överföra det heteronormativa perspektivet på många situationer, t ex om en pojke och flicka bråkar, så förklaras det ofta med att pojken är kär i flickan, något som aldrig skulle sägas om två pojkar eller två flickor som bråkar. Jämställdhet har dessutom funnits med länge som något skolan ska jobba för, så därför, menade hon, kanske det är lättare att se och fokusera de normerna. Samtidigt har informanterna gett uttryck för att de mött föreställningar om ”naturliga” köns- och genuskillnader, t ex berättade informanten på Friends hur en del lärare säger något i stil med:

jag har ju både söner och döttrar och det finns både bilar och dockor hemma, men pojkarna vill ändå bara leka med bilarna och tjejerna vill ändå bara leka med dockorna, det kanske bara är så, men då ser man kanske inte sin egen del i det... om din son plockar upp en docka får han hejarop och applåder då, lika mycket som han får när han plockar upp en bil.

(Intervju, Friends)

Citatet tyder på att det kan finnas mycket omedvetna föreställningar även om kön och genus, trots att många är medvetna om att arbete med de normerna behövs och de ofta fokuseras i skolan.

På Friends menade informanten att det var svårt att prata med barn om könsöverskridande identitet eller uttryck, därför att det oftast ligger ganska långt ifrån deras verklighet och erfarenhet. Mindre barn upplevde informanten ofta som mer normativa, det ska vara på ett visst sätt, t ex hade hon föreläst tillsammans med en tjej som hade rakat huvudet och de mindre barnen hade agerat förvirrat ”men du är ju kille på huvudet och så har du kjol?” (intervju, Friends). De äldre barnen går det att resonera med, tyckte hon, samtidigt som hon trodde att det kanske var lättare att öppna de mindre barnens föreställningar. Friends arbete på förskolor riktar sig till personal och föräldrar, så informanten hade inte erfarenhet av att arbeta med barn i förskoleåldern. Under föreläsningar för föräldrar hade hon dock mötts av en del ifrågasättande av föräldrar som uttryckt att de vill att deras barn ska vara en ”riktig pojke”, eller en ”riktig flicka”, t ex ”ja men jag vill ju inte att min son ska ha nagellack, jag vill inte att han ska ha rosa, jag vill att han ska vara en riktig pojke” (intervju, Friends). Informanten menade att det var svårt att bemöta sådana ifrågasättanden från föräldrar, eftersom det inte

handlar om att säga åt dem hur de ska uppfostra sina barn. Samtidigt menade hon att det hon vill och försöker förmedla är att det inte handlar om det, om att omvända pojkar eller flickor, utan mera om att ge dem möjligheter att välja. Informanten på Jämt i skolan tyckte personligen att den viktigaste normen att fokusera var manlighetsnormen, därför att den gör så mycket skada, både mot männen själva, genom att de inte "ska" ha nära relationer och mjukare sidor, men också mot andra, genom makthierarkier och våld.

På landsskolan menade informanterna att det var en ganska inskränkt syn i hela kommunen vad gällde homosexualitet och även etnicitet. I huvudsak förklarades det med att människor i kommunen inte möter det, utan de flesta lever i en stark etniskt svensk heteronormativitet, med mer okunskap än fientlighet, mot andra kulturer och läggningar. Men de menade också att även om projektet främst handlar om genus- och könsnormer blir det kopplat till andra normer, bl a i och med diskrimineringslagens olika grunder och arbetet med likabehandlingsplanen. I föreläsningar och samtal om köns- och genusnormer finns även sexualitetsnormer med, t ex genom ord som kanske används som markering om någon inte är "tillräckligt" manlig eller kvinnlig, ord som "bög" eller "hora". De två pedagogerna berättade att det fanns en öppet homosexuell elev på skolan och reflekterade över att det är ganska lite på en så stor skola. Rektorn menade att han inte hade funderat så mycket över genus- och könsnormer, innan han flyttade till orten, men att det blev så tydligt där att det var snäva roller och att de ibland var ganska destruktiva. Hans förhoppning med projektet var att personalen skulle börja diskutera frågor om genus- och könsnormer för att "vi ska bli lite mer civiliserade här i glesbygden också" (intervju, rektor på landsskolan).

Etnicitet – religion

Etnicitetsnormer blir inte direkt behandlade i projektet på landsskolan. Kommunen har börjat ta emot flyktingar och rektorn såg vissa problem med främlingsfientlighet på högstadiet, som han nästan väntade sig skulle komma till gymnasiet om några år. Det fanns alltså ett behov av att arbeta med det också, men kanske inte lika akut som genus- och könsnormerna. På stadsskolan följde antalet elever med utländskt ursprung ungefär procentandelen i staden. Det var inga direkta problem, men i några klasser var det ganska tydliga grupperingar efter etnicitet. Jämt i skolan menade att det kan vara lättare att arbeta med normfokusering i grupper där några har utländskt ursprung, för att det blir lättare att "få med dem på normtåget", när några i klassen redan känner av normernas begränsningar. RFSL Ungdom menade dock att det kan vara svårt att prata om normer och normernas privilegier på skolor med främlingsfientlighet, därför att eleverna kan komma till slutsatsen att "ja, men det är väl jättebra att vita svenskar är normen, det är ju så det ska vara" (intervju, RFSL Ungdom). Informanten på Friends pratade en del om hur eleverna har en "pk-radar" (politiskt korrekt), där de känner av om det är okej att prata om något i en viss situation. Hon menade att elever ibland visar att det inte känns okej att prata om etnicitetsnormer om det sitter en elev med utländskt ursprung i rummet, eller om funktionsnormer om en elev är rullstolsburen. Det, trodde hon, handlar om att eleverna tror att de pekar ut de annorlunda bara genom att prata om det som gör dem annorlunda. Men det är viktigt att prata om det och om de olika normerna och diskrimineringsgrunderna med alla, eftersom alla påverkas av dem, i värderingar och fördomar.

Funktionshinder – funktionsförmåga

"Mycket som är framtaget för funktionshindrade är bra för alla" (intervju, RFSL Ungdom) och många som jobbar med människor i behov av stöd pratar och arbetar på ett normkritiskt

sätt, menade informanten på RFSL Ungdom. När det kommer till funktionsnedsättningar, nämnde hon att många verkar tycka att det är jobbigare att tänka på att anpassa verksamheten till funktionshindrade, för att något konkret måste göras, bygga om eller liknande. Det går inte bara att betala en föreläsare och hoppas att attityderna förändras till det bättre.

Implicit märks det i informanternas svar att normer omkring funktionsförmåga uppfattas lite annorlunda än de andra. Jämt i skolan talade om att icke funktionsnedsättning inte ens har ett namn, utan det blir ett inte-namn, något som inte gäller för de andra diskrimineringsgrunderna, t ex kallas inte heterosexuella för inte-homo. Det gjorde att han tyckte att det var lätt att börja med det för att få med sig alla på diskussionen om normer. Friends har kompisstödjarutbildningar och märker ibland ganska stora skillnader mellan skolor. Även om en skola har lokalintegrerad särskola är det inte alltid självklart att särskoleklasserna får välja elever till kompisstödjarutbildningen. I de fall särskoleelever är med, beskrev informanten att det behandlas olika i informationen till dem:

en del säger, lite tyst, nu har vi en elev från särskolan med oss, bara så du vet, medan en del tar det mer självklart, åh där har vi Stefan han är från särskolan och därför är hans assistent med (intervju, Friends).

Informanten såg också en tydlig skillnad i hur de andra eleverna bemötte särskoleeleverna, som stämde väl överens med hur lärarna talade om det. Grönvik och Söder (2008) menar att en skillnad är att alla inte har funktionshinder, medan alla har t ex kön och etnicitet. De menar också att forskning om funktionshinder mest har handlat om identitet eller attityder kring ett eller flera funktionshinder, inte så mycket om maktordningar och normer.

På skolorna fanns en del resurser för elever i behov av särskilt stöd, men ingen av skolorna hade särgymnasium eller integrerade särskoleelever. Informanterna verkade inte ha reflekterat över normer kring funktionsförmåga, vilket tyder på att de även på skolorna har en lite annorlunda status än övriga.

Jämförelse av informanternas syn på normer

Skolornas informanter har mest talat om köns- och genusnormer, medan de övriga har haft en mer intersektionell ansats. Informanterna från föreningarna har lagt fokus på olika normer, ofta pga. sin förenings verksamhet. De diskuterar hur normerna är internaliserade och omedvetna, även om en offentlig debatt, som t ex kring sexualitet, gjort att fler blivit medvetna om att det finns olika sätt att leva. Vad gäller kön, sexualitet och identitet har informanterna på föreningarna talat om olika reaktioner de mött som visat på internaliserade normer. Skolornas informanter har talat om kön och genus och hur det påverkar hur man bemöter kvinnliga och manliga elever. Om normer kring etnicitet nämnde föreningarnas informanter att det verkar som att många skolor bara arbetar med det om det finns problem, vilket till viss del stämmer med skolorna. På stadsskolan såg studierektorn inga problem, men att det här projektet kunde vara förebyggande, men på landsskolan hade man inte sett någon orsak att arbeta med det, förrän nu, då kommunen börjat ta emot flyktingar. Informanterna verkar alla behandla normer kring funktionsförmåga som lite annorlunda.

Om lärare

I det följande presenteras hur informanterna har talat om lärare och deras reaktioner på normkritisk pedagogik. Det är andrahandsinformation, eftersom inga intervjuer med lärare

genomförts, men informanterna har mött många pedagoger i sina arbeten och har erfarenhet av deras responser som bedömts vara av intresse för studien.

Lärare som social representation finns hos de flesta människor, åsikter om lärare och skola är vanliga i samhället och alla har erfarenheter av båda. Den sociala representationen "lärare" rymmer mycket olika bilder, men en gemensam grund torde finnas i att lärare undervisar och kan mycket om sina områden. Informanterna på föreningarna delade även synen på lärare som tidspressade och med en önskan om färdiga, gärna snabba, lösningar.

Informanterna från föreningarna beskrev främst positiva responser från lärare. Friends och RFSL Ungdom, som båda haft kurser och/eller föreläsningar för lärare, menade att de flesta tyckt att det är intressant och har haft egna tankar omkring normer och jämställdhet. Några har reagerat med ointresse eller funderingar på hur eleverna ska förstå och några med ifrågasättanden, som "ska vi inte ha några normer alls då?" (intervju, Friends). En del reagerar också med frustration, "inte en till sak som kommer uppifrån" (intervju, RFSL Ungdom), men informanten menade som svar på den reaktionen att ledningen är viktig i ett normkritiskt arbete, för att prioritera och ge tid och resurser till personalen att reflektera och diskutera, så att frustrationen inte tar över. På RFSL Ungdom menade informanten att hon ser oron för om eleverna ska förstå, som en reaktion från personen, "det här blir nytt och krångligt för mig" (intervju, RFSL Ungdom).

Informanten på RFSL Ungdom hade varit inblandad i teaterprojektet *No tears for queers*, en pjäs om kopplingen mellan grovt våld och de vardagliga normerna mot homosexuella. Den har spelats för ca 10 000 elever runt om i Sverige och föreställningarna på skolor har åtföljts av samtal. Utifrån sina erfarenheter från det projektet, menade informanten att det inte är ett problem att prata normfokusering med ungdomar, så länge metoderna är anpassade till målgruppen. Men hon menade också att det är viktigt att komma ihåg att lärare inte har fått utbildning i de här frågorna och hur de reagerar beror på individuella förförståelser och förutsättningar. Hon beskrev att det ofta finns en föreställning om vilka som har behov av en sådan här utbildning eller föreläsning, t ex kan hon mötas av kommentarer som "har ni träffat byggklasser, de skulle ju verkligen behöva det här" (intervju, RFSL Ungdom). Som Kumashiro skriver, lärare ses ofta som neutrala och ser kanske sig själva så också, utan att reflektera över att alla är en del av normerna i samhället och mer eller mindre påverkade av dem. RFSL Ungdom menade att lärare har en maktposition och en del i normkritisk pedagogik är att granska sig själv, men också att tillåta andra, både elever och kolleger, att granska ens arbete och ens kunskapsluckor och misslyckanden. Det är ovanligt i skolan, i regel är läraren ensam i sitt klassrum och ska ha kontrollen där. Lärare observerar sällan varandras lektioner, något som skulle kunna vara utvecklande och stödjande. På RFSL Ungdom berättade informanten om en lärare som varit med och arbetat med teaterprojektet. Hon menade att hon utvecklats mer metodiskt än under alla sina år som lärare, därför att de alltid var minst två som granskade varandra och hade en halvtimme avsatt efter varje tillfälle för att reflektera tillsammans.

Informanten på Jämt i skolan menade att de flesta lärare tycker att det är positivt när de kommer till klasser. Flera har sagt att de känner att de inte kan så mycket om det här och att det är bra att någon annan kommer och tar det, samtidigt som många vill lära sig mer och använda deras material och övningar. Lärarna ser ofta en fördel i att de som kommer från Jämt i skolan är unga och därför kan nå eleverna lättare. Deltagarna på Amnesty kurs var till största delen lärare, 5 av 7 personer. De andra var kopplade till Amnesty och gick kursen internt. Från mina observationer var det tydligt att de lärare som gick kursen redan var

intresserade och till viss del insatta i ämnet, något som, eftersom kursen var frivillig, inte är så konstigt.

Informanterna på föreningarna nämnde alla mer eller mindre att lärare ofta vill ha konkreta tips och gör-så-här-exempel. De förklarade det med tidsfaktorer, dels att lärarna ofta har en stressig vardag, dels att deras föreläsningar ofta är korta och kanske bara under ett tillfälle. På Friends hade de arbetat utifrån det, när de tagit fram sitt material, att ge konkreta exempel på övningar, kartläggning m.m. för att så mycket som möjligt underlätta och göra begreppet normkritisk pedagogik tillgängligt. Tidspressen handlar också om vad som ska hinnas med på lektionstid, informanten på Friends berättade om detta i ett exempel där hon pratat med en lärare om att ta ett samkönat par i matteexempel osv. Lärarens reaktion var:

ja, men gör jag det, så måste jag ju ta hela lektionen till att prata om det, jag kan inte fortsätta med matten då, för då kommer diskussionen bara att handla om det

(Intervju, Friends)

Informanten menade att det kanske är värt att ta den diskussionen då, men vara beredd på att eleverna också är påverkade av normerna, det är så deras världsbild ser ut.

På skolorna menade informanterna att det mest varit positiva reaktioner från lärarna på projekten. Negativa kommentarer har främst handlat om pengar och tid, alltså funderingar på om inte resurserna kunnat användas bättre. På landsskolan beskrev rektorn hur flera, framförallt manliga lärare, varit negativa först. På den första föreläsningen satte de sig demonstrativt med armarna i kors, men charmades av genuskonsulten och mjuknade under dagen. De olika gruppuppgifterna har engagerat nästan alla lärare på skolan och de två pedagogerna som intervjuades beskrev hur flera kommit med kommentarer om att de lagt märke till olika normer och funderat över sin undervisning.

Jämförelse av informanternas syn på lärare

Alla informanter är överens om att de mest har mött positiva reaktioner från lärare. Negativa reaktioner har ofta handlat om hur resurserna används, att det är ett påbud ovanifrån eller om det motstånd som kan uppstå när en person börjar inse sin del i normerna. Informanterna från föreningarna nämner också att lärarna framstår som tidspressade och som att de vill ha snabba lösningar. Det sistnämnda nämns inte av informanterna på skolorna, vilket kan bero på att de är mer inriktade på sitt projekt och inne i det arbetet just nu. De nämner dock att de negativa kommentarer de fått från lärare ofta har handlat om tidsanvändning. Några av informanterna från föreningarna nämner också att normkritisk pedagogik kan behöva kompletteras, t ex med vad Kumashiro (2002) kallar undervisning om den andre, för att visa på utsattas situation. På skolorna handlar det mer om att få in dessa delvis nya tankar i undervisningen, inte hur man kan göra det på olika sätt.

6. Diskussion

Här kommer resultaten att kopplas ihop med de teoretiska ansatserna och med tidigare forskning. Kapitlet delas in i avsnitt efter de sociala representationer som urskiljts i resultatet. Sociala representationer är föreställningar om världen som skapas genom interaktion och kommunikation i grupper och samhällen och de påverkar hur människor agerar och förstår nya fenomen. I varje avsnitt diskuteras den sociala representationen och dess relation till intersektionalitet, att undersöka hur olika kategorier samverkar, och queerteori, där normer, framförallt heteronormen, ifrågasätts.

Normkritik

Informanterna på föreningarna verkar ha en gemensam social representation om normkritisk pedagogik. De använde olika begrepp, men tycktes lägga ungefär samma innehåll i begreppet normkritik. Chaib och Orfali (1995) diskuterar den centrala kärnan, som en del i teorin om sociala representationer. Det handlar om en hypotetisk essens, som gör en social representation mer stabil. Det innehåll föreningarnas informanter har lagt i normkritisk pedagogik, t ex fokus på normen och på privilegier, intersektionalitet och skillnad mot toleranspedagogik, kan troligen sägas vara dess centrala kärna. Doise (1995) menar att de sociala representationerna är förankrade i värderingar, något som framgår hos informanterna på föreningarna. De är färgade av en vilja att arbeta för en öppnare värld och för människor som upplever utanförskap och använder normkritik som ett sätt att göra det. Deras sociala representation normkritisk pedagogik, som ett perspektiv för ett öppnare samhälle, är nog i högsta grad förankrad i deras värderingar om människors lika värde.

Normkritisk pedagogik vill vara intersektionell och spegla hur olika normer samverkar. På informanternas svar märks dock att detta är svårt. Ofta fokuseras en norm i taget i olika övningar och informanterna har även gett uttryck för att de färgas av sin bakgrund och sin förenings inriktning. Det kan också vara svårt att visa hur normer kring diskrimineringsgrunderna och annat samverkar, eftersom det är kontextbundet. Att tanken om intersektionalitet finns med gör dock att det finns något att sträva mot och att det finns en medvetenhet om att olika normer samverkar.

Det är viktigt att i arbetet med att ifrågasätta en norm, inte förstärka andra (Skolverket, 2009; Kumashiro, 2004), t ex kanske köns- och genusnormer diskuteras och svenskar framhålls som jämställda och invandrare inte, vilket gör att etnicitetsnormerna förstärks (Bromseth & Wildow, 2007; Martinsson, 2008). Normerna samverkar och påverkar människor på olika sätt, vilket är viktigt att komma ihåg i arbete med normkritik. Martinsson (2008) visar hur olika metoder kan öppna eller stänga för att arbeta med flera normer samtidigt. Metoder där det uppmuntrades till medvetenhet om att normer och maktrelationer hela tiden skapas och upprepas, verkar, enligt Martinsson, öppna, genom att det finns en vilja att se olika handlingar och felsägningar som en grund för vidare diskussion om olika normer. Metoder som går ut på att upptäcka mönster mellan olika grupper och kategorier verkar stänga, genom att de lyfter hur t ex pojkar och flickor agerar, utan att ta hänsyn till skillnader inom grupperna. Arbetet med en eller flera normer kan göras till en början, en övning i att se normer överhuvudtaget, en kunskap som sedan kan överföras till flera situationer. Det är också viktigt att se att människor är mer än det uppenbara, könet eller funktionshindret m.m. och att de kan vara utsatta på flera olika sätt. Normerna kan också variera mellan olika grupper, platser, samhällen och de kan vara motstridiga och kontextbundna (Bromseth & Wildow, 2007; Skolverket, 2009; Martinsson & Reimers, 2008). Normer förändras långsamt, men ett normkritiskt perspektiv kanske kan skynda på processen.

Queerteori och normkritik har mycket gemensamt. Båda ifrågasätter normerna, öppnar för vidare tolkningar och undersöker privilegier. Queerteorin handlar om görandet av de sociala kategorierna, något som är intressant även i normkritiken. Normer och sociala representationer skapar olika sociala kategorier (Martinsson & Reimers 2008), t ex kvinna – man, invandrare – svensk, hetero – homo, och det är intressant att fundera på varför vissa kategorier har gjorts viktiga för hur vi ser på andra människor, hur vi sätter etiketter på dem och stämplar dem. Enligt kursledaren på Amnesty, ses det ofta som konstigt att blanda kategorier på nya sätt, som vi inte är vana vid, t ex en kärleksrelation mellan en ung man och en äldre kvinna, eller mellan en muslim och en kristen. I sådana fall blir personerna ofta kategoriserade enbart utifrån hur de bryter mot normen, ungefär som de intervjuade homosexuella lärarna i Lundgrens studie (2008) menade, att om de säger sin partners namn, ser många det som ett sexuellt ställningstagande, att de talar om sin homosexualitet. Enligt Lundgren är människor i heteronormen ofta inte medvetna om att de gör ett liknande sexuellt ställningstagande varje gång de säger något om sin partner, t ex jag och Britta var på marknad i helgen. De talar om sin heterosexualitet, men eftersom det inte bryter mot normen, reagerar inte många, framförallt inte de själva, på det.

Normer

Informanterna på skolorna verkar dela sociala representationer om köns- och genusnormer, att de är internaliserade och påverkar hur man bemöter elever, men de uttalade sig inte gärna om normkritisk pedagogik. Köns- och genusnormerna sågs som begränsande och snäva, framförallt för eleverna, och lärarna behövde få hjälp att inse att alla har de här normerna och fördomarna så att de kunde göra bättre undervisning för eleverna. Skolan är till för eleverna, så det är självklart att man på skolorna fokuserar på att göra skolan bättre för dem, men det verkade inte vara någon direkt medvetenhet om att även lärarna blir begränsade av normerna. Queerteoretiska och intersektionella perspektiv, där man arbetar med att ifrågasätta och undersöka hur olika normer och kategorier samverkar, verkar inte finnas i skolorna. Skolorna vill främst arbeta för jämställdhet och jämlikhet mellan olika grupper, inte ifrågasätta kategorierna.

På föreningarna delar informanterna till viss del social representation om normer, att de som utgår från diskrimineringsgrunderna behöver kritiseras eller fokuseras. Det som skiljer i deras normuppfattning har att göra med personliga åsikter om vilka normer som är viktigast, eller till vilken målgrupp deras förening vänder sig och vilka normer som främst angår dem. Den centrala kärnan vad gäller normer är svår att fastslå, eftersom det är ett vitt begrepp, men informanterna verkar dela synen på att normer skapar kategorier och maktordningar, som gör att vissa människor utsätter andra för kränkningar och diskriminering. Det finns också sociala representationer kring varje diskrimineringsgrund, både i samhället i stort och i mindre grupper, som på föreningarna. En vanlig social representation kring kön kan vara att det finns två ”naturliga” kön, kring sexualitet kan en lika vanlig social representation vara att det är vanligast och mest ”normalt” att vara heterosexuell. Det är dessa vanliga sociala representationer som många i ett samhälle delar, utan att tänka på dem, som kan utgöra grunden för de begränsande normerna.

Diskrimineringslagen har gett tydliga signaler om att det finns grunder för diskriminering och bl a Skolverket (2009a) visar att de kan samverka, vilket gör en intersektionell ansats viktig. Flera rapporter (Skolverket, 2009a; Bromseth & Wildow, 2007) visar att det handlar om föreställningar om normalitet och avvikelse, alltså normer. Olika människor känner sig olika

berörda av diskrimineringsgrunderna, vilket troligen beror på att det är vanligare att bryta mot vissa normer. Alla har kön, könsidentitet, sexualitet, etnicitet, religion och ålder, och de har det samtidigt, men alla tänker inte på att de har det. Diskrimineringsgrunderna skiljer sig åt med tanke på hur de kan påverka en människas levnadssätt på olika sätt och hur stöd kan se ut. Funktionsförmåga påverkar genom att det finns saker man inte kan göra fysiskt t ex ta sig upp för en trappa, och det kan finnas möjligheter till kompensatoriska hjälpmedel. Det kan också vara svårare att dölja sitt funktionshinder, än t ex sin sexualitet, om man skulle vilja framstå som en del av normen. Som redan nämnts finns det en viss skillnad vad gäller funktionshinder, vilket inte alla har (Grönvik & Söder, 2008). Däremot har alla funktionsförmåga, men lagtexten använder ordet funktionshinder. Grönvik och Söder (2008) menar att forskningen inte har fokuserat funktionshindrade i förhållande till icke funktionshindrade vad gäller resursfördelning, makt, definitionsrätt (t ex över vad man kallas) m.m. Författarna diskuterar också att det är en ofta bortglömd kategori i intersektionella sammanhang och att kategorin funktionshindrade ofta har tagits för given i forskningen, utan att bli ifrågasatt. En annan svårighet med kategorin funktionshinder och intersektionalitet, menar de, är att det är ett paraplybegrepp, som samlar en mängd människor med olika förutsättningar och villkor.

Queerteorin vill utmana och ifrågasätta kategorier, som ofta tas för naturliga. Företrädare menar att kategorierna inte är, utan görs (Ambjörnsson, 2006). Barn lär sig vad som är "normalt" och inte, vilka kategorier som är viktiga och vad som utmärker de kategorierna, t ex kvinna – man. De uttrycker sin förvirring om vuxna "gör fel" och vill gärna rätta dem (Paechter, 2007; Davies, 2003). De lär sig genom sina föräldrar, media, skolan, kompisar m.m. och mycket av det de lär sig är normativt (Sjögren & Jonstoj, 2009). Detta gav även informanten från Friends uttryck för när hon beskrev ett föreläsningstillfälle för yngre elever, att de verkade vara mer låsta i kategorierna. Det kan också bero på att barn visar sin förvirring öppet, när någon bryter mot de normer de lärt sig, medan vuxna döljer eller försöker dölja sin. Funktionshindrade elever på gymnasienivå eller högre, upplever ofta utanförskap, snarare än öppna trakasserier, de andra eleverna talar om dem, inte med dem och de berättar att de finns få tillfällen till positiva möten (Skolverket, 2009a), vilket kan ses som ett tecken på vad kursledaren på Amnesty sa, att kategorierna oftast inte blandas. Det är dock svårt, för att inte säga omöjligt, att komma ifrån kategorierna och därför är det viktigt att istället kritiskt granska varför och hur de görs (Danermark, 2008). En del skolor har gett uttryck för att diskrimineringsgrunderna är för snäva, då t ex utseendenormer ger lika mycket problem (Skolverket, 2009a). Martinsson och Reimers (2008) diskuterar att diskrimineringslagen också är påverkad av normer, som har betydelse för vilka grunder som finns med i lagen och inte, t ex är inte klass eller utseende med. Samtidigt är det svårt att lagstifta om alla normer som kan göra att människor känner sig utsatta, att angripa problemet med varför normerna ser ut som de gör och fokusera de privilegier de ger kan vara en bättre lösning.

På landsskolan talade de två pedagogerna om att det i kommunen finns okunskap om andra kulturer, läggningar och levnadstilar, därför att människor inte möter det. De menade att det är mera okunskap än främlingsfientlighet. Enligt Skolverkets rapport (2009a) är det vanligare med etniska spänningar där det inte finns så många med utländskt ursprung. Så länge människor inte möter andra, kan man kanske tala om okunskap, men det kan nog lätt bli till fördomar och fientlighet om okunskapen inte utmanas. På skolor där det finns problem med främlingsfientlighet och många med utländsk etnicitet blir det tvunget att arbeta med frågorna, men det borde vara lika viktigt att göra även där det är en homogen elevgrupp och kanske även lärargrupp. Fuentes (2008) menar att en etnisk minoritet blir marginaliserad,

genom att de först ses som främlingar och sedan som annorlunda. Utifrån det synsättet kan nog okunskapen lätt gå över i fientlighet, om inget utmanar kategorierna.

Lärare

Lärare som social representation är komplex. Alla människor har föreställningar om lärare, vad en lärare är, vad de gör och vad de borde vara och göra. Det borde dock finnas ungefär lika många sätt att vara lärare på, som det finns lärare, även om det finns vissa gemensamma grunder. En central kärna (Chaib & Orfali, 1995) borde, som redan nämnts, vara att lärare undervisar och kan sitt område. Andra delar i den centrala kärnan kan vara att lärare är kopplade till skolan och att de har någon form av elever. Informanterna ger uttryck för en gemensam social representation, där lärare till största delen är positiva till nya tankar och perspektiv, men är tidspressade. Informanterna på föreningarna delar också, som nämnts, en syn på att lärare gärna vill ha snabba och färdiga lösningar. Gruppen lärare kan också delas in i mindre grupper, som kvinnliga och manliga, äldre och yngre. Till viss del framstår då andra sociala representationer, som att det oftast är äldre, manliga lärare som är negativa till normkritisk pedagogik och jämställdhetsarbete.

Sociala representationer finns även bland lärarna själva, om vad deras uppdrag är och hur de kan arbeta för en skola för alla, något som delvis undersökts i de studier som beskrivs i tidigare forskning (t ex Tornberg, 2006; Isaksson, 2009). Dock handlar begreppet i dessa studier främst om elever i behov av stöd och deras eventuella inkludering, vilket kan tyda på att även lärare främst kopplar begreppet en skola för alla till elever i behov av stöd.

Den sociala representationen lärare i förhållande till intersektionalitet är svårt att diskutera, pga. komplexiteten. Många lärare arbetar med att undersöka och ifrågasätta kategorier och med att lära eleverna göra det, medan andra lärare inte gör det. Att undervisa på olika sätt om olika kategorier och normer kan vara ett sätt att föra in ett intersektionellt perspektiv i undervisningen. Det är nog viktigt, som informanten på RFSL Ungdom påpekade, att inte glömma bort att uppmärksamma de utsattas situation. Kumashiro (2002) identifierar fyra sorters antiförtryckande undervisning (se s 13). Den första, undervisning för den Andre, fokuserar på att kompensera och skapa grupper och rum där de Andre kan träffas och lära sig strategier för att undvika eller klara av kränkande situationer, t ex självförtroendeövningar m.m. Den andra, undervisning om den Andre, får alla elever lära sig om olika grupper i olika ämnen, t ex feministisk litteratur, eller om afrikanska amerikaners historia och underordning. Den tredje, undervisning som är kritisk till privilegiering och skapandet av Andre, fokuserar strukturella förtryck och den fjärde, undervisning som ändrar individen och samhället, fokuserar diskursivt och normativt förtryck, som i undervisningen handlar om att studenten ska bli medveten om normer och sin egen del i dem. Även Ng (2003) beskriver en sådan pedagogik, *Teaching against the grain*. Kumashiro (2002) fokuserar den sista, men nämner ändå att alla fyra har sina styrkor och svagheter och kan behövas som komplement till varandra. Det kan vara viktigt med kompensatoriska metoder, som han kallar undervisning för den Andre, där olika grupper av människor får fokusera på det som är speciellt för dem och får möjlighet att träffa andra med liknande erfarenheter. Av egna erfarenheter vet jag att funktionshinder ofta uppmanas att träffa andra med samma funktionshinder, för att få förebilder och någon att dela erfarenheter med. Det kan också vara viktigt att få träna på sådant som ligger utanför de traditionella normerna för ens grupp. Som informanten på RFSL Ungdom påpekade, kan det också vara viktigt att visa på de utsattas situation, undervisning om den Andre (Kumashiro, 2002).

Queerteori verkar inte vara vanligt i skolan, vilket på ett sätt inte är så konstigt, eftersom det är en teoretisk ansats som främst fokuserar heteronormativitet. Dock skulle nog queera perspektiv kunna ge fruktbara diskussioner om mycket i skolan, inte minst på läroplanerna, som i Reimers (2008) diskussion om att uppmana elever att vara HBT (se s 15). Några lärare på stadsskolan hade i sina enkätsvar angett att de ser individen, inte könet eller ursprunget hos sina elever. Enligt mina erfarenheter är det ett ganska vanligt svar från lärare, och föräldrar, när genus och jämställdhet diskuteras. Ofta verkar det vara ett uttryck för en omedvetenhet, dels om att normer finns, dels om att alla påverkas av dem, både i sin egen identitet och i hur de bemöter andra. Även omkring detta skulle en diskussion med utgångspunkt i queerteori och intersektionalitet vara intressant.

I kapitlet har resultaten kopplats ihop med de teoretiska ansatserna och den tidigare forskning som redogjorts för. På skolorna används inte begrepp som normkritik, intersektionalitet och queer, medan föreningarnas representanter är väl insatta i dem. Vad gäller sociala representationer framstår det som att informanterna på föreningarna delar vissa, som normkritik, och informanterna på skolorna delar andra, som köns- och genusnormer, medan de i mycket har en gemensam syn på lärare som positiva till nya tankar.

7. Slutord

I detta sista kapitel ska uppsatsen knytas ihop och förslag till vidare forskning ges. Det undersökta området, hur normkritisk pedagogik beskrivs, är inte särskilt beforskat i Sverige och det har varit intressant att få inblick i hur olika människor, i olika verksamheter, arbetar med, använder och talar om perspektivet. Informanterna har främst talat om normkritik som ett perspektiv, men i sitt arbete verkar de vilja sprida det både som ett perspektiv och en metod. Ett perspektiv för att förändra sig själv och sin syn på världen, en metod för att arbeta med hur eleverna uppfattar världen och andra människor. Denna dubbelhet var jag inte riktigt medveten om vid arbetets början, något som kanske gjort att intervjuerna blivit något mer fokuserade på perspektivet, än på metoden. Dock har metoden undersökts genom läsning av några metodmaterial, som används av föreningarna, även om dessa inte granskats kritiskt. Inte heller diskuterades begreppet en skola för alla i intervjuerna, vilket gör att kopplingen mellan de båda begreppen blivit otydlig i resultat- och diskussionsdel. Eftersom den kopplingen är det övergripande syftet med studien kan det ses som en svaghet.

Som vidare forskning kan föreslås en undersökning med mer fokus på metoden och på pedagogers användning av den. Jag har intervjuat företrädare för skolor, som har arbetat med projekt, men inga pedagoger som använder normkritisk pedagogik i klassrummet. Som redan nämnts, var det tanken från början, men blev svår genomförbart, pga. olika faktorer. Jag tror att det skulle vara en intressant studie. Det skulle också vara intressant att återvända till de undersökta skolorna om några år och undersöka om och i så fall vilka förändringar de nuvarande projekten lett till. Utöver det skulle vidare forskning kunna undersöka metodmaterialen utifrån en intersektionell ansats och kanske granska hur de kan fokusera flera normer samtidigt.

Som övergripande teoretisk ansats för studien valdes kritisk teori. Under arbetet med uppsatsen har det framgått mer och mer hur den kritiska teorin stämmer med det undersökta perspektivet. Normkritisk pedagogik är ett alternativ som kan förändra rutiner, det kan hjälpa människor att få syn på maktstrukturer, minska begränsningar och det bidrar till medvetenhet om varför människor handlar på olika sätt. Samtidigt säger det sig inte vara den enda lösningen, utan, som Kumashiro (2002) pekar på, behöver kompletteras med andra perspektiv. Informanterna nämnde alla att lärare ofta verkar vilja ha färdiga lösningar och konkreta tips och de kände inte att normkritisk pedagogik stämde in på det. De förklarade det främst med tidsfaktorer. Dock har jag ibland upplevt att det under lärarutbildning och fortbildning verkar som om lärare kan nå alla elever om de gör på "rätt" sätt i sin undervisning. Det talas om att alla har en vilja att lära och att människan är naturligt nyfiken. Det kan jag hålla med om, däremot tror jag inte att alla har en vilja att lära sig allt och lärare kommer nog aldrig att kunna nå alla elever med det de vill förmedla. Men det kan nog finnas en känsla av att det finns ett "rätt" sätt och en önskan om att lära sig det, eftersom de allra flesta lärare vill nå sina elever och hjälpa dem att lyckas. Tanken om ett "rätt" sätt, gör inte den komplexa verkligheten i skolan, och i världen, rättvisa. Olika undervisning behövs för olika situationer och, som den kritiska teorin pekar på, det behövs ett kritiskt ifrågasättande av alternativ som säger sig vara de enda rätta.

Normkritisk pedagogik som en väg till en skola för alla?

Normkritisk pedagogik handlar om att fokusera på normerna, istället för på dem som avviker. Det är ett brett begrepp, som vill ta ett helhetsperspektiv och se hur olika normer samverkar. En skola för alla är också ett brett begrepp, även om det oftast används gällande elever i behov av särskilt stöd. Det är viktigt, den gruppen av elever har ökat de senaste decennierna, även om det till viss del kan bero på att skolan och samhället blivit bättre på att upptäcka och diagnostisera (Isaksson, 2009). Elever som behöver det, ska få stöd att klara målen i skolan, men idag finns det skolor som har krav på diagnos, innan resurser sätts in (Hjörne & Säljö, 2008; Isaksson, 2009). Assarson (2009) menar att sådana krav uppkommit, dels efter att stöd i skolan blivit en laglig rättighet, dels efter nedskärningarna i skolan. Ett mer kritiskt ifrågasättande av varför eleven bedöms vara i behov av stöd, skulle kanske göra att undervisningen läggs upp på andra sätt, eller att lärarna får stöd i sitt arbete med eleven, istället för att krav på diagnoser ställs. Ett sådant kritiskt ifrågasättande förespråkas av Hjörne och Säljö (2008), som menar att specialpedagoger och elevhälsoteam bör hålla visionen om en skola för alla levande. Detta stämmer överens med vad en del informanter nämnde, många som arbetar med elever i behov av stöd, arbetar normkritiskt, men de kanske behöver vidga det kritiska perspektivet till fler områden och normer.

I en skola för alla behöver dock de andra eleverna också bli ihågkomna. De som kanske inte har direkta skolsvårigheter, men är stressade eller mår dåligt och är i psykisk ohälsa. Det är också en ökande grupp bland ungdomar och för en del, framförallt HBT-ungdomar, kan det bero på oro för kränkningar och bemötande, både av jämnåriga och av personal på olika institutioner, som skolan och polisen (Forsell & Dalman, 2004). Utanförskap kan ha många olika orsaker, men ofta går de orsakerna tillbaka till olika normer, hur man ska vara för att smälta in i skolan, i kamratgruppen, på fritiden. De avvikande ”straffas” på olika sätt, varav mobbning och uteslutning nog hör till de vanligaste. För individen kanske det spelar mindre roll om man blir mobbad eller utesluten pga. sitt funktionshinder, sin sexualitet eller etnicitet eller något annat, det gör troligen lika ont att stämplas som annorlunda och utanför i alla fall. Alla elever har numera en lagstadgad rätt att inte bli kränkta, vare sig av personal eller av övriga elever, vilket gör att skolan kanske behöver nya sätt att se på kränkningar, både orsaker och åtgärder. Därför tror jag, utifrån den här studien, att normkritisk pedagogik, både som perspektiv och metod, kan vara ett kraftfullt redskap för att minska och förklara kränkningar. Minska dem genom att fler kanske kan vidga sin syn på vad som är normalt och bli medvetna om hur de ser på världen, förklara dem genom att inte lägga ”skulden” på den avvikande, utan på normerna. En skola för alla behöver kritiska perspektiv och ifrågasättanden, på alla nivåer, hos elever, lärare och övrig skolpersonal, på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Referenser

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Ambjörnsson, Fanny. (2003). *I en klass för sig – genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

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

Assarson, Inger. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Baggens, Christina. (2006). Hur normalitet skapas och förändras under det dagliga arbetet i grundskolan. I Judith Lind (red.), *Normalitetens förvandling och förhandling – En antologi om barn, skola och föräldraskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Barn- och elevskyddslagen. (2006:67). Hämtat den 23/2 från:
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2006:67>.

Barron, Karin. (2008). Kön och funktionshinder. I Grönvik, Lars & Söder, Märten (red.), *Bara funktionshindrad?* Malmö: Gleerups.

Bondeham, Fredrik. (2007). Omöjlig undervisning och strävan efter radikal öppenhet. I Olof Franck (red.), *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Brade, Lovise; Engström, Carolina; Sörensdotter, Renita & Wiktorsson, Per. (2008). *I normens öga – metoder för en banbrytande undervisning*. Stockholm: Stiftelsen Friends.

Broady, Donald. (1982). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-1980*. Järfälla: Symposium.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bromseth, Janne & Wildow, Hanna. (2007). "Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok" – skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet. Hämtat den 10/2 2010 från:
<http://friends.se/?id=3439&q=man%20kan%20ju%20inte%20%C3%A4sa%20om%20b%C3%B6gar%20i%20n%C3%A5n%20historiebok>.

Chaib, Muhammed & Orfali, Birgitta. (1995). Introduktion till teorier och metoder kring sociala representationer. I Chaib & Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.

Danermark, Berth. (2008). Intersektionalitet och kritisk realism. I Grönvik, Lars & Söder, Märten (red.), *Bara funktionshindrad?* Malmö: Gleerups.

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

Diskrimineringslagen (2008: 567). Hämtat den 22/2 2010 från:
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/19/86/4a2b4634.pdf>.

Doise, Willem. (1995). Förankring vid studiet av sociala representationer. I Chaib & Orfali (red.), *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament*. Göteborg: Daidalos.

Forsell, Yvonne & Dalman, Christina. (2004). *Psykisk ohälsa hos unga*. Hämtat den 14/5 2010 från: [www.folkhalsoguiden.se/upload/Psykisk HÄlsa/Psykisk ohälsa hos unga.pdf](http://www.folkhalsoguiden.se/upload/Psykisk%20H%C3%A4lsa/Psykisk%20oh%C3%A4lsa%20hos%20unga.pdf).

Fuentes, Julio. (2008). Etnicitet och funktionshinder. I Grönvik, Lars & Söder, Mårten (red.), *Bara funktionshindrad?* Malmö: Gleerups.

Grönvik, Lars. (2008). Sexualitet och funktionshinder. I Grönvik, Lars & Söder, Mårten (red.), *Bara funktionshindrad?* Malmö: Gleerups.

Grönvik, Lars & Söder, Mårten. (2008). Intersektionalitet och funktionshinder. I Grönvik, Lars & Söder, Mårten (red.), *Bara funktionshindrad?* Malmö: Gleerups.

Hellberg, Kristina. (2006). Olik – annorlunda – kategoriserad. Elevers berättelser från ett individuellt gymnasieprogram. I Judith Lind (red.), *Normalitetens förvandling och förhandling – En antologi om barn, skola och föräldraskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Hjörne, Eva & Säljö Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Isaksson, Joakim. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet.

Kasper Burns, Malin; Elmqvist, Cecilia; Nathorst-Böös, Hedvig; Nylundh, Camilla & Sjöman, Sara. (2008). *O/lik – ett metodmaterial mot fördomar och diskriminering*. Stockholm: LSU – Sveriges ungdomsorganisationer.

Kumashiro, Kevin. (2002). *Troubling Education – Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York, London: Routledge.

Kumashiro, Kevin. (2009). *Against common sense: teaching and learning toward social justice*. London: Routledge.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lind, Judith. (2006). Inledning. I Judith Lind (red.), *Normalitetens förhandling och förvandling – En antologi om barn, skola och föräldraskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Lpfö 98, Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Lpo 94, Skolverket. (1999). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

- Lpf 94, Skolverket. (2000). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Lundgren, Anna Sofia. (2008). Spela roll. I Martinsson & Reimers (red.), *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- McLaren, Peter & Leonard, Peter. (2002). *Editors Introduction i Paulo Freire: a critical encounter*. New York: Routledge. Hämtat den 18/2 2010 från: http://books.google.it/books?id=RwGmEa69ORYC&printsec=frontcover&hl=sv&source=gbs_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva. (2008). Inledning. I Martinson & Reimers (red.), *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Nationalencyklopedin. (2010). Hämtat den 14/5 från: www.ne.se/sok/norm?type=NE.
- Ng, Roxana. (2003). Toward an Integrative Approach to Equity in Education. I Pericles Trifonas, Peter (red.), *Pedagogies of difference – rethinking education for social change*. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Nielsen, Mika; Kugelberg, Jorun & Westerlund, Ulrika (projektledare). (2006). *BRYT! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Forum för levande historia & RFSL Ungdom.
- Nilholm, Claes. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Paechter, Carrie. (2007). *Being boys – Being girls: learning masculinities and femininities*. Berkshire: Open University Press.
- Reimers, Eva. (2008). Asexuell heteronormativitet? I Martinson & Reimers (red.), *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Sahlström, Jenny. (2006). *En utmaning för heteronormen – lärarens kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi*. Rapport i projektet Under ytan, EU:s Eqaulprogram. Hämtat den 6/1 2010 från: http://app.rfsl.se/apa/37/public_files/UY_En_utmaning_for_heteronormen.pdf.
- Sjögren, Hanna & Jonstoj, Jenny. (2009). "Varför måste man inte komma ut som hetero?" - *normer kring sexualitet och kön hos barn och unga*, för Rädda barnen. Hämtat den 2/2 2010 från: <http://shop.rb.se/Search/SearchResult.aspx?type=1&Searchstring=varf%C3%B6r+m%C3%A5ste+man+inte+komma+ut+som+hetero>.
- Skollagen (1985: 1100). Hämtat den 22/2 2010 från: <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>.
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt! Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Fritzes.
- Smith, Mark K. (2002). Paulo Freire and informal education. In *The encyclopaedia of informal education*. Hämtat den 18/2 2010 från:

www.infed.org/thinkers/et-freir.htm.

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

Svaleryd, Kajsa. (2003). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.

Tallberg Broman, Ingegerd; Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla – historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket, Stockholm: Fritzes.

Tideman, Magnus. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som en resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: Högskolan, Wigforssinstitutet för välfärdsforskning.

Tornberg, Gunbritt. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa": en studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla*. Karlstad: Pedagogiskt arbete, Karlstad Universitet.

Ungdomsstyrelsen. (2010: 2). *Hon Hen Han – en analys av hälsosituationen för homo- och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Hämtat den 14/5 2010 från: www2.ungdomsstyrelsen.se/butiksadmin/showDoc/ff8080812568bac50126b80371e7001b/HON_HEN_HAN.pdf.

Bilaga 1

Intervjuguide

Syftet med uppsatsen är att undersöka om den normkritiska pedagogiken kan vara en väg mot en skola för alla och i så fall, på vilket sätt?

Frågeställningar:

- Hur beskriver lärare/skolledare i den undersökta skolan den normkritiska pedagogiken? Vad ser de som positivt med den? Vad är de kritiska till?
- Hur beskriver kursledarna i de undersökta föreningarna den normkritiska pedagogiken? Vad ser de som positivt med den? Vad är de kritiska till?

Teman

Det normkritiska arbetet

- Kan du berätta hur du blev intresserad av normkritisk pedagogik? Hur började det här arbetet? Hur kommer det sig att du tycker att det är viktigt?
- Hur började du arbeta med det? I skolan/föreningen? Vilken är din roll?
- Vad hade du för förväntningar/förhoppningar när arbetet började?
- Vad har ni för mål med arbetet? Tror du att ni kommer uppnå målet?
- Hur går det? Hur fungerar arbetet?
- Vad tycker lärarna? Eleverna?
- Vad har varit lätt och vad har varit svårt med att jobba med det här? Varför tror du?
- Hur kommer arbetet att fortsätta? Vad ser du i framtiden?

Informantens förståelse – normer

- Vilka normer tycker du främst att man behöver vara kritisk mot?
- Hur jobbar ni med olika normer?
- Vad är positivt med normkritisk pedagogik?
- Vad är du kritisk mot i normkritisk pedagogik?
- Etiska aspekter (Kumashiro): har ni diskuterat om det är etiskt att få människor att inse sin egen del i normer och förtryck? Att genomgå en kris i "avlärning" och "nylärning"?

Avslutning

- Är det något mer du vill berätta? Något jag glömt att fråga?
- Hur har du upplevt intervjun?
- Återkoppling – kommentarer