



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

”Det är ju så mycket i samhället som är helt uppfuckat”

– *elevperspektiv på normkritisk pedagogik*

Elsa Berglund

Sanna Silow

LAU370

Handledare: Katarina Saltzman

Examinator: Eva Wolf

Rapportnummer: HT09 1120 14

## Abstract

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** ”Det är ju så mycket i samhället som är helt uppfuckat” - *elevperspektiv på normkritisk pedagogik*

**Författare:** Sanna Silow och Elsa Berglund

**Termin och år:** Höstterminen 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Katarina Saltzman

**Examinator:** Eva Wolf

**Rapportnummer:** HT09 1120 14

**Nyckelord:** Normkritik, normkritisk pedagogik, queerteori, intersektionalitet, makt.

Uppsatsens syfte var att undersöka om och i så fall hur det kan arbetas framgångsrikt med det som kallas normkritisk pedagogik i skolan. Vi ville undersöka positiva pedagogiska modeller och praktiker som främjar ett mer tillåtande, accepterande och inkluderande klimat i skolan och undervisningen. Den huvudsakliga frågeställningen för uppsatsen var hur eleverna uppfattar en normkritisk pedagogik. Syftet har uppfyllts och frågeställningarna har besvarats framför allt genom intervjuer med elever. Den teoretiska bakgrunden har vi inhämtat med hjälp av litteraturstudier och en granskning av styrdokument för skolan. Dessutom har en genomgång skett av det metodmaterial som finns om normkritisk pedagogik. Teorier om normkritisk pedagogik har sitt ursprung i queerteori teorier om intersektionalitet och queerteori. Vi har konstaterat att de intervjuade eleverna överlag är mycket positivt inställda till normkritisk undervisning, men att de har en oro för att undervisningen ska väcka motstånd hos en del av eleverna även om den inte gjort det hos dem själva. Ytterligare utmaningar med den normkritiska pedagogiken lyfts och något som har blivit ett stort tema i uppsatsen är de pedagogiska kriser och det motstånd som den normkritiska undervisningen kan innebära. Uppsatsen har visat att ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen är ett sätt att uppnå *en skola för alla* i uttryckets sanna bemärkelse.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	<b>4</b>
<i>Ämnesval</i>	4
<i>Syfte och problemformulering</i>	5
<i>Uppsatsens disposition</i>	5
<i>Tillbakablick: (köns)normer i skolan</i>	6
Lagstiftning och styrdokument	7
<i>Presentation av skolan, lärarna och eleverna</i>	8
<i>Teoretisk anknytning och tidigare forskning</i>	10
Queerteori / queerfeminism	10
Makt och intersektionalitet	10
Normkritisk pedagogik	11
Normkritik i praktiken	12
<i>Metod och material</i>	13
Litteratursökning	14
Fokusgrupper	14
Kompletterande intervjuer och observationer	15
Forskningsetiska överväganden	16
<b>Elevers syn på normkritisk pedagogik</b>	<b>17</b>
<i>Skolans intentioner och elevernas tankar därom</i>	17
<i>Vad normkritik innebär</i>	17
<i>Genus- och könsnormer</i>	18
<i>Språk och frihet</i>	20
<i>Världen gungar - det kan bli för mycket</i>	22
<i>Tendens till toleranspedagogik</i>	23
<i>Normkritiken som norm</i>	24
<i>Idéer och ideal</i>	25
<b>Avslutande diskussion</b>	<b>27</b>
<i>Utmaningar och förtjänster</i>	27
Privilegierade och ”andra”	27
Kriser och motstånd	28
Normkritiken inför framtiden	29
Vinster	29
<i>Slutord</i>	30
<b>Referenslista</b>	<b>31</b>
<b>Bilagor</b>	<b>32</b>

# Inledning

*"Att granska normer kan /.../ användas som redskap för att begripa vad som möjliggör diskriminering, trakasserier och kränkningar av dem eller den som faller utanför det normalas gräns. Normer begränsar vårt sätt att agera och skapar hierarkier där somliga ges och tar sig rätten att benämna, betrakta och behandla andra som avvikande och möjliga att ifrågasätta" (Skolverket 2009:31).*

De flesta svenskar har på ett eller annat sätt med sig erfarenheter av det svenska utbildnings-systemet. Hur dessa erfarenheter ser ut beror mycket på vem du är och i hur stor utsträckning du behärskar de sociala och kulturella spelregler, öppna eller dolda, som finns i skolans värld. Spelreglerna, eller normerna, kan vara både begränsande och privilegierande och ligger till grund för de hierarkier som möjliggör förtryck och diskriminering. En kritisk granskning av dessa normer är en förutsättning för att bygga en skola för alla, och hur detta arbete kan gå till är vad denna uppsats ämnar undersöka.

## Ämnesval

Pedagogiken som utvecklats för att granska normer i skolans undervisning, *normkritisk pedagogik*, är vad denna uppsats kommer att behandla. Ämnesvalet gjordes utifrån motivet att veta mer om hur det i skolan kan arbetas främjande med likabehandling. Erfarenhet från olika typer av likabehandlingsarbete i samband med ideella engagemang, tillsammans med personliga erfarenheter av skolan, har för oss bidragit till att lyfta fram och problematisera arbetet med att granska och utmana begränsande normer i skolan.

Vår egen ingång till ämnet för uppsatsen har varit den dominerande normen om hetero-sexualitet, den så kallade heteronormativiteten, inom skolan och universitetet samt den stora brist på kritik av denna norm som vi upplevt under vår utbildning. Utmanandet av hetero-normen är särskilt problematiskt att förhålla sig till i skolan, något som grundar sig både i våra egna erfarenheter och på de rapporter och undersökningar som gjorts på området. Begränsande normer kring exempelvis etnicitet, funktionalitet och religion är också problematiska och det finns samma tendenser där till att "vi" måste acceptera "dom" som är annorlunda än "oss" som när det gäller heteronormen. Trots att dessa rapporter och under-sökningar skrivits står skolan ofta handfallen inför att hantera problemen med kränkningar som är homofobiska, något som uttrycks i flera texter, varav de förstnämnda behandlas senare i uppsatsen (Skolverket 2009, Bromseth & Wildow 2007, Osbeck, Holm & Wernersson 2003). Speciellt saknas ett systematiskt förebyggande och främjande arbete. Samhällets olika normsystem hänger intimt samman med varandra och en kritik eller granskning som bara tar hänsyn till en av dessa aspekter är därför inte särskilt användbar. Därav benämningen norm-kritik, som alltså kan innefatta flera normer samtidigt.

Universitets- och högskolevärlden kan initiera förändringar inom skolan - alltså är det viktigt att även lärarutbildningen innehåller en normkritisk aspekt. För att bli en god pedagog och lärare är det av stor vikt att se eleverna och ta tillvara deras upplevelser när pedagogiska modeller utvecklas. Det är därför intressant att veta hur elever upplever de metoder som används för att utmana begränsande normer. Vi hoppas kunna hitta alternativ till en under-visning som reproducerar begränsande normer, och det är med både entusiasm och frustration som vi tagit oss an ämnet.

## Syfte och problemformulering

Uppsatsens syfte är att undersöka om och i så fall hur det kan arbetas framgångsrikt med det som kallas normkritisk pedagogik i skolan. Vi vill undersöka positiva pedagogiska modeller och praktiker som främjar ett mer tillåtande, accepterande och inkluderande klimat i skolan och undervisningen. Vi har därför valt att göra en studie på en gymnasieskola i Stockholm som bedriver normkritisk pedagogik. Skolan arbetar aktivt med att utbilda arbetslag och utveckla metoder för undervisning. Vårt fokus kommer att ligga på hur eleverna mottar och uppfattar denna undervisning och de metoder som används. Vi tittar också på vilka strategier som används i den undersökta skolan för att utmana rådande normer genom att intervjua lärare på skolan om hur normkritisk pedagogik definieras, vilka pedagogiska modeller och metoder de använder samt vad intentionerna med det normkritiska arbetet är. Dessa frågeställningar till lärarna tillsammans med en granskning av de gällande styrdokumenterna har fungerat som en bakgrund till det vi vill rikta vår huvudsakliga uppmärksamhet mot, nämligen det övergripande syftet med uppsatsen: *hur eleverna uppfattar den normkritiska undervisningen*.

För att få exempel på detta undersöks hur några elever på skolan upplever den normkritiska pedagogiken. Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

- Hur har eleverna uppfattat intentionerna från skolans sida?
- Hur definierar eleverna normkritisk pedagogik?
- Vad anser eleverna om utfallet av normkritisk undervisning?

## Uppsatsens disposition

Uppsatsen är disponerad så att vi under nästkommande rubrik, *Bakgrund*, skissar upp den svenska skolans förhållningssätt till normer som handlar om kön och genus ur ett historiskt perspektiv samt går igenom relevanta styrdokument och aktuell lagstiftning. Här finns också en presentation av skolan samt de elever och lärare vi haft kontakt med. Därefter följer en presentation av de *teoretiska utgångspunkter* uppsatsen har samt en genomgång av *tidigare forskning*. Denna presentation är i utförligaste laget och sammanfattar ingående den forskning och de teorier som legat till grund för den normkritiska pedagogikens utveckling. Avsnittet är trots sin längd relevant och vi tror att det kommer att bidra till att göra läsningen av resultatet mer intressant. Den som väntar på något gott... Nästa avsnitts rubrik, *Metod och material*, avslutar inledningen. Under rubriken *Elevers syn på normkritisk pedagogik* presenteras våra resultat. Det är elevernas svar som utgör basen och styr hur vi valt att göra uppdelningen i teman, men vi har också lyft in svar från lärare och anknyt till teoriavsnittet för att analysera dessa teman. Detta avsnitt omfattar alltså både resultat och analys. Slutligen summeras uppsatsen i avsnittet *Avslutande diskussion*, som också beskriver slutsatser och implikationer för läraryrket.

## Tillbakablick: (köns)normer i skolan

Hur skolan och pedagogiken förhållit sig till kön och genus genom tiderna går Inga Wernersson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, igenom i skriften *Genusperspektiv på pedagogik*. Hon visar hur skolan under 1800-talet uppfostrat till olika roller och sysslor för pojkar och flickor, då det främst var pojkar som ansågs lämpade för och kapabla att studera. Senare, med liberalfeminismens inflytande och krav på kvinnors frigörelse och rösträtt i början av 1900-talet, gavs också kvinnor rätt till utbildning. Hon beskriver hur samundervisningen av flickor och pojkar till en början skedde "mot bättre vetande" och främst av praktiska skäl. Fram till grundskolereformen 1962 fanns fortfarande separata flick- och pojkskolor. Inom forskningen studerades hur den intellektuella kapaciteten skiljde sig åt mellan pojkar och flickor. Flickorna och deras eventuella intellekt blev föremål för diskussion. Man ställde sig frågor om huruvida de skulle klara själva studerandet, om det verkligen var bra förberedelse för deras kommande roller som hustrur och mödrar, om de skulle kunna utgöra en begåvningsreserv samt om vilka speciella behov de kunde tänkas ha. Från och med 1969 års grundskolereform finns det i läroplanerna inskrivet att skolan ska motverka stereotypa könsroller även i läroplanen för gymnasieskolan. Wernersson citerar Lgy70, läroplan för gymnasieskolan, som säger: "Under hela skoltiden bör frågor som rör hem och familj behandlas i samband med undervisningen i olika ämnen där dessa frågor har en naturlig anknytning. Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan och stimulera eleverna att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden." (Wernersson 2006).

Ett modernt samhälle ansågs bestå av individer och inte bygga på sociala kategorier och tanken om en upplösning av könsrollerna blev därför viktig. Detta resulterade dock i, visar Wernersson (2006), en "könsblind" samundervisning som forskare och feminister började kritisera under 70-talet. Där visas hur flickor ofta blir åsidosatta då normerna som styr undervisningen och det sociala klimatet privilegierade och utgick från pojkar och män. Under 80- och 90-talen användes dessa analyser och slutsatser om hur flickor som grupp underordnades pojkar som grupp i den jämställdhetspolitiska debatten. I sin strävan att ändra makt-skillnaderna mellan grupperna användes, och används fortfarande, en pedagogik med köns-homogena grupper. Detta som bara decennier tidigare setts som en föråldrad form av undervisning användes nu på nytt och på ett nytt sätt. Olika pedagoger har använt sig av detta på olika sätt. Wernersson räknar upp olika motiv till att arbeta med könsseparata grupper: att flickorna genom att få vara ifred från pojkarna kan ägna sig åt kunskapsinhämtning i lugn och ro, att ge flickor utrymme att öva positioner i det sociala samspelet som annars killarna la beslag på och att ge dem möjlighet att utveckla motstånd mot pojkarnas härskartekniker. Det fanns också en kompensatorisk ambition som användes för att flickorna skulle få utrymme att öva sånt som de annars inte övar sig på. Denna kompensatoriska<sup>1</sup> idé har vuxit från att lägga fokus på att flickor måste lära sig att ta för sig till att också titta på pojkgruppen, där man främst fokuserat på pojkarnas sociala och empatiska förmåga (Wernersson 2006).

---

<sup>1</sup> Försök att kompensera framförallt flickor för brister som en ojämlig undervisningssituation medför kallas för kompensatorisk pedagogik.

I studien *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok* studerar Janne Bromseth, forskare vid Uppsala universitets Centrum för genusvetenskap, och Hanna Wildow, konsult och föreläsare i frågor som rör genus, sexualitet och makt i undervisning, fyra skolor och deras utvecklingsarbeten i utmanandet av köns- och sexualitetsnormer. Rapporten leder fram till tio framgångsfaktorer och hinder för ett förändringsarbete med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet. Syftet med denna studie ligger nära syftet med vår uppsats. Det som dock skiljer dessa åt är att vi utgår från elevers perspektiv på en normkritisk pedagogik medan Bromseth och Wildow har intervjuat skolledning och personal på skolorna. I rapporten skissar de också en karta över hur undervisningen i skolorna ser ut och har sett ut i när det gäller genus och sexualitet. Där visar de hur skolan i ett relativt nutida perspektiv behandlat ämnet sexualitet på ett sätt som "tematiserar homosexualitet som något explicit" och att detta då endast behandlas i sex- och samlevnadsundervisningen. (Bromseth & Wildow 2007:32f.) Samtal om sexualitet blir en mycket liten del av undervisningen och utgår från att behandla just homosexualitet. I övrigt är det den osynliga men högst påtagliga heterosexualiteten som reproduceras. De konstaterar också att "tystnaden kring alla andra sexualiteter och livsformer än normativ heterosexualitet påverkar vilken kunskap som förmedlas till *alla elever*. Det påverkar vilka kränkningar som får passera i klassrummet och skapar en påtaglig brist på identifikation för elever som inte definierar sig som heterosexuella." (ibid.). Ett sådant påtagligt problem i undervisningssammanhang är värderingsövningar, som med goda syften istället kan skapa utrymme för och ge legitimitet åt grova kränkningar genom att till exempel ställa frågor som *ska homosexuella få adoptera?*. På så vis skapar skolan utrymme för grova kränkningar och gör människors rättigheter till något att tycka till om.

Att försöka göra en tillbakablick på hur normer i allmänhet upprätthållits och återskapats i skolan skulle vara en allt för omfattande uppgift för denna uppsats. Därför har vi valt att göra denna snabba tillbakablick på hur den svenska skolan undervisat när det gäller köns- och sexualitetsnormer. Utvecklingen i skolan har gått från en syn på könsrollerna som komplementära via att alltmer öppna för pojkars och flickors möjligheter att vidga sina identiteter bortom de traditionella könsrollerna (i bland annat Lgy70), till en nutida uppfattning om att bland annat det normkritiska perspektivet i skolans undervisning är nödvändigt (Skolverket 2009).

## Lagstiftning och styrdokument

Enligt skollag och läroplaner ska skolor främja jämställdhet mellan könen och "aktivt motverka alla former av kränkande behandling" (Skollagen, 2§). Skolans styrdokument och svensk lagstiftning säger alltså att vi som lärare måste hitta vägar att motverka diskriminering och kränkningar. Läroplanerna för förskolan (Lpfö98), det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) och för de frivilliga skolformerna (Lpf94) gör alla klart att alla former av kränkande behandling av elever ska motverkas och dessutom ska förskolan motverka stereotypa könsroller och uppmuntra alla elever att utveckla sina individuella förmågor, uppfattningar och livsåskådningar (Lpfö98:4). Utöver detta lyfter Lpo94 och Lpf94 fram att eleverna ska utveckla en förmåga att kritiskt granska förhållanden och påståenden. I lärarens uppdrag ligger att hos eleverna plantera en känsla av ansvar även för människor utanför den närmaste gruppen samt aktivt motverka förtryck (Lpo94:8).

*Barn- och elevskyddslagen* (BeL) som trädde i kraft 2006 införde begreppet "annan kränkande behandling" som ett komplement till de diskrimineringslagar som dittills funnits. Därmed omfattas alla typer av kränkande behandling av lagen. Denna lag uttryckte också krav på skolorna att bedriva ett målinriktat och förebyggande arbete för att motverka diskriminering,

trakasserier och kränkningar. Detta arbete skall redovisas i en likabehandlingsplan. Från och med första januari 2009 ersätts de tidigare diskrimineringslagarna med en samlad lag, Diskrimineringslagen (2008:567). I denna lag införs två nya diskrimineringsgrunder, könsöverskridande identitet eller uttryck samt ålder<sup>2</sup>. BeL slutar också upphöra som enskild lag men kravet på att alla skolor ska ha en likabehandlingsplan kvarstår och *Barn- och elevombudet* (BEO) som handlägger ärenden rörande annan kränkande behandling finns också kvar. Stödet för en normkritisk pedagogik i läroplanerna är alltså stort. Skolverket uppmanar dessutom i *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (2009:14) och *Barn- och elevskyddslagen i praktiken* (2009:10) regeringen att i examensmålen för lärarutbildningen lägga in det normkritiska perspektivet, eftersom det konstaterats i rapporterna att normkritik är den bästa metoden för att leva upp till diskrimineringslagstiftningarnas krav på skolan. En undersökning av hur elever uppfattar denna typ av undervisning är alltså högst relevant och aktuell, särskilt som en sådan infallsvinkel på normkritisk pedagogik saknas idag.

## Presentation av skolan, lärarna och eleverna

Vår första tanke när vi klev in på skolan där vi genomfört vår undersökning var ”wow”. Miljön gav oss en känsla av att vi befann oss i en nybyggd företagsmiljö, hos ett företag som bryr sig om sina anställdas välbefinnande, snarare än i en typisk skolmiljö. Väggarna var dekorerade med konst eller målade i klara färger, om de inte var av glas. Då vi gått upp för den öppna trappan som ledde från skolans matsal till de våningar som innehöll undervisnings-salar och uppehållsutrymmen gavs vi ytterligare anledning till förvåning, och en aning avundsjuka. Klassrummen var välplanerade och funktionella, med moderna möbler. I uppehållsrummen fanns mjuka mattor, kuddar och bekväma soffor och den öppna datasalen i anslutning till det största uppehållsrummet var utrustad med nya Appledatorer. Lärarrummen var centralt placerade och liksom klassrummen helt oskyddade från insyn. Dramasalen och rummen med utrustning för olika typer av musikarbete var ändamålsenligt byggda och inredda. Att få arbeta i en miljö som i så stor utsträckning är anpassad för undervisningens syften och som ger förutsättningar för att bedriva en god undervisning, är för många lärare en dröm.

Skolan vi gjort vår undersökning på är Rytmus musikergymnasium i Stockholm. Skolan är ett fristående gymnasium med Estetiska Programmet Musik där eleverna kan välja mellan de tre inriktningarna Instrument/Sång, Singer/Songwriter eller Musikproduktion. Utbildningen ger allmän behörighet till vidare studier på universitet och högskola. Antagningen sker genom både arbetsprov och betyg. Rytmus musikergymnasium finns på fyra orter i landet, i Malmö, Göteborg, Norrköping och Stockholm. Själva skolbyggnaden som är stor och nybyggd är belägen i ett modernt område i Sickla. Det går ca 400 elever på skolan och flera av lärarna i musik är också yrkesverksamma musiker. Elevgruppen är relativt homogen och kommer framförallt från en medelklassbakgrund, i stort sett alla är vita och saknar fysiska funktionshinder.

---

<sup>2</sup> Diskrimineringsgrunderna i den nya lagen är kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder (Diskrimineringslagen 2008:567).



De senaste tre åren har delar av skolan aktivt arbetat med ett normkritiskt förhållningssätt i vissa ämnen, och under det senaste året har även övriga arbetslag och anställda på skolan involverats. Två av de drivande lärarna vann tidigare i år Natur & Kulturs lärarpris för sitt arbete med språkbruk och normkritik. Skolans gynnade position både vad gäller elevunderlag och materiella resurser har inneburit att lärarna haft goda förutsättningar att bedriva det arbete som lett fram till priset. Kontakterna som skolans lärare har med nyckelpersoner inom det normkritiska, queerteoretiska och genuspedagogiska fältet har också varit en starkt bidragande orsak till framgången med den normkritiska pedagogiken. Dessutom har dessa kontakter inneburit att skolan fått uppmärksamhet i media, vilket givetvis är eftersträvansvärt för en gymnasieskola i valfrihetens tidevarv. Den positiva uppmärksamheten innebär också att det nödvändiga stödet för pedagogiken från skolans ledning ökar. Därmed inte sagt att det normkritiska arbetssättet skulle vara enbart ett sätt att göra reklam för skolan. Både rektor och involverade lärare vurmar för det normkritiska arbetssättet och de pedagogiska vinster de hoppas undervisningen ska föra med sig för eleverna.

Anna, vår kontaktperson på skolan och en av de två lärare som initierat och drivit arbetet med normkritisk pedagogik, har en bakgrund med arbete för genus- och rättvisefrågor som informatör i *Riksförbundet för sexuell upplysning* (RFSU). Hon är lärare i drama och samhällskunskap och tog sin lärarexamen under en tjänstledighet från Rytmus där hon då redan arbetat som dramapedagog. Lena, den andra läraren som var med och delade på priset, har vi inte träffat, men Anna har berättat att hon var med i arbetet med *Under ytan*, ett projekt som producerar material kring heteronormativitet riktat till lärare och elever i skolan. De båda ingår i en studiecirkel som arbetat med att revidera BRYT!-materialet, som *Riksförbundets för homosexuellas, bisexuellas och transpersoners rättigheter* (RFSL) ungdomssektion (RFSL Ungdom) har utvecklat som metodmaterial för normkritisk undervisning. Studiecirkeln har senare arbetat med att utveckla Friends normkritiska metodmaterial, *I normens öga* (Brade m.fl. 2008), och har också varit i Chicago och träffat Kevin Kumashiro, professor vid University of Illinois, som skrivit mycket om granskning av normer i undervisning. När det gäller utfallet av den normkritiska pedagogiken på Rytmus har lärarna inte gjort någon utvärdering med eleverna av hur de har uppfattat pedagogiken.

Vi har genomfört två gruppintervjuer med fem respektive tre personer i varje. Elevgrupperna var sinsemellan olika då den ena gruppen var ett kompisgäng som satt tillsammans i en soffa under rasten och blev tillfrågade i stunden om de ville vara med i ett fokusgrupp-samtal medan den andra gruppen var de tre elever som efter vår annonsförfrågan anmält att de ville prata med oss. Alex, Love, Kim, Robin och Nicola var de elever som vi pratade med i uppehållsrummet, men det var framförallt de tre förstnämnda som deltog aktivt i samtalet. I den andra intervjun deltog Sam, Michelle och Mika. Eleverna kommer från olika årskurser och går olika inriktningar. Att den ena gruppen var förberedda och hade anmält sig som frivilliga till att samtala med oss, medan den andra fattade ett spontant beslut om att medverka i vår undersökning innebar att vi fick en spridning på våra informanter och att de inte alla var personer som var ovanligt engagerade i den normkritiska pedagogiken. Detta är dock inte något vi tagit hänsyn till när vi analyserat svaren från intervjuerna, då vi upplevt att båda grupperna haft samma förmåga att reflektera kring skolans pedagogik.

# Teoretisk anknytning och tidigare forskning

## Queerteori / queerfeminism

Det normkritiska förhållningssättet har sin utgångspunkt i det som kallas queerteori. Queerteorin motsätter sig alla fast definierade kategoriseringar av människor. Som en av queerteorins utgångspunkter finns uppfattningen att den binära (dualistiska) uppdelningen av människor i ömsesidigt uteslutande kategorier (exempelvis man - kvinna, heterosexuell – homosexuell, vi - dom) inte är av naturen given utan konstruerad i ett kulturellt sammanhang. Gränserna för vad som ses som normalt och onormalt sätts av dem som har makt, vilket innebär att queerteorin är både normkritisk och maktkritisk. Queerteorin spelar därmed en viktig roll för de som vill göra det möjligt för människor att konstruera sin identitet i enlighet med sina egna, snarare än samhällets/normens/maktens, preferenser.

Judith Butler, professor i retorik och i komparativ litteratur vid University of California, Berkeley, är en av förgrundsgestalterna inom det queerteoretiska fältet och hon menar att kön, könsidentitet och sexualitet skapas och återskapas hela tiden, och därför snarare är aktiviteter än en identitet. Människor gör kön snarare än att vara kön (Butler 2005:14ff.). Några grundläggande drag i denna teori handlar om att heterosexualitet är en viktig del i skapandet av kön. Tiina Rosenberg, professor i genusvetenskap vid Lunds universitet, använder sig av Judith Butlers begreppsapparat för att förklara hur kön och sexualitet konstrueras. Kön/genus är inte något essentiellt eller naturbundet utan något performativt, det vill säga något skapas av individer från ena stunden till den andra (Rosenberg 2002:70f.).

Det har riktats kritik mot queerteorin från radikalfeministiskt håll som menar att i och med ett queert synsätt finns risken att maktstrukturer i samhället osynliggörs. I detta sammanhang har det handlat om att vi behöver kunna tala om att gruppen kvinnor är underordnad gruppen män och att det strukturella förtrycket inte går att beskriva om kategorin kvinnor och män inte kan användas. En kombination av det queerteoretiska förhållningssättet och en maktkritisk hållning är queerfeminismen.

I skolan idag har angreppssättet vad gäller problematiken med diskriminering inriktat sig på bättre behandling av elever som avviker från normen och framförallt gått ut på att öka acceptansen hos "de normala" för "de andra". Ett sådant angreppssätt har per automatik en exkluderande funktion och det binära förhållandet mellan mäktiga och maktlösa, normala och onormala, män och kvinnor, heterosexuella och icke heterosexuella, upprätthålls och reproduceras. Detta i sin tur innebär att skolan inte enbart är en upprätthållare av de normer som existerar i det omgivande samhället, utan också en medskapare, detta trots att skolans uppgift är att tillåta och uppmuntra sina elever att söka och känna sig trygga i sin egen identitet. Dessa identiteter är, ur ett queerteoretiskt perspektiv, inte fasta och definitiva, utan flytande och föränderliga. Queerteorin, och queerpedagogiken som utvecklats i dess kölvatten, strävar istället efter en frigörelse från normativiteten.

## Makt och intersektionalitet

Teorier om makt och normalisering är grunden för framväxten av den normkritiska pedagogiken. Normer och normalisering är, som Fanny Ambjörnsson, socialantropolog och forskare vid Centrum för genusstudier på Stockholms universitet, skriver i sin avhandling *I en klass för sig*, både beskrivande och inordnande och blir "gestaltningar av maktförhållanden"

(Ambjörnsson 2004:21). Hon konstaterar vidare att normer fungerar som osynliga regler för vad som i en viss maktordning är önskvärt och ger status. Därigenom illustrerar de också vad som uppfattas som vanligast. Normerna blir oftast synliga först när någon bryter dem, även om själva normen påverkar alla och gör att alla behöver förhålla sig till den. Filosofen och idéhistorikern Michel Foucaults teorier om makt och om hur makt verkar genom självreglering och självövervakning, handlar om detta. Foucault menar att denna typ av maktutövning inte verkar under hot utan under en idé om att man genom att anpassa sig till normen blir lyckligare (Foucault 2003). Ambjörnsson beskriver också professor i statsvetenskap vid University of Chicago Iris Marion Yongs syn på förtryck som något som är relationellt och alltså utspelar sig i alla möten och interaktioner mellan människa och omgivning och inte bara som ett uttryck för samhällsstrukturer (Ambjörnsson 2004:21).

Hur människor ska kunna frigöra sig från den patriarkala maktordningen har länge varit ett av feminismens huvudsakliga problem. Feminismen har dock fått kritik för att den missar de olika typer av maktordningar som kan verka förtryckande. Som en stark samhällsförändrande kraft när det gäller kraven på rättvisa och jämlikhet har feminismen bidragit med mycket, men den kan anses besitta en inneboende problematik i det att den ofta vill göra sig till, eller görs till, förespråkare för alla kvinnor. Eftersom gruppen kvinnor inte med nödvändighet har något mer gemensamt än sitt fysiska kön uppstår problem med representationen redan initialt. Att det dessutom ofta är vita, välutbildade medelklasskvinnor bosatta i västvärlden som verkat som språkrör för feminismen gör inte problemet mindre. Nina Lykke, professor i genusstudier vid Linköpings universitet, presenterar intersektionalitet som ett begrepp som kan användas för att problematisera och öppna det feministiska fältet, som ofta (och, anser vi, med rätta) anklagats för framförallt etno- och heterocentrism. Sin utgångspunkt har begreppet i postkoloniala teorier och Black Feminism, som hade ett behov av att vidga den gängse feministiska teorin (Lykke 2005:8).

Det intersektionella perspektivet motsätter sig alltså i likhet med normkritiker och queerteoretiker den snäva kategorisering av människor som begränsar deras valmöjligheter och vill göra klart att en definition av en människas identitet baserat på endast en av alla de identiteter hon besitter är bristfällig. Intersektionaliteten lyfter fram de olika typer av förtryck som drabbar människor i skärningspunkterna mellan de olika identitetskategorierna och maktordningarna.

## **Normkritisk pedagogik**

Kevin Kumashiro är grundare av Center for Anti-Opressive Education (CAOE) i Chicago och har skrivit flera böcker och artiklar om icke-förtryckande utbildning. Eftersom han är bland annat lärarutbildare har hans texter stor relevans för lärare och blivande lärare. Den icke-förtryckande utbildning Kumashiro förespråkar går i det närmaste att jämställa med den normkritiska ansats som finns i denna uppsats och hans arbeten refereras flitigt till i de texter om normkritisk utbildning som skrivits i Sverige (se bland annat Bromseth & Wildow 2007, Brade m.fl. 2008:25).

Kumashiro konstaterar att förtryck inte enbart sker genom individers handlade utan genom de sociala strukturer och hierarkier som vi alla ingår i. Förtrycket utgår från de historiska konnotationer som definierar vad en grupp eller individ "är" och har för egenskaper och som därmed begränsar individens handlingsutrymme. Han menar att varje gång stereotyper används, så är det potentiellt skadligt och förtryckande eftersom det bär med sig det historiska förtryck som följer med begreppet. Därför fungerar det inte heller att i undervisning hantera

problemet med marginaliserade grupper genom att helt enkelt tillfoga dem till den undervisning som förs och som antas vara exkluderande. Ett sådant adderande av tidigare exkluderade grupper skulle nämligen också innebära en kategorisering, och kategoriseringar är stereotypiseringar. Att till exempel lägga till gruppen kvinnor till historieundervisning skulle innebära att säga att gruppen kvinnor är något särskilt och bara det, trots att enskilda individer i denna grupp påverkas av så mycket mer än könsnormer, till exempel också normer rörande etnicitet, sexuell läggning, funktionshinder eller annat (Kumashiro 2002:50ff.).

Adderande av marginaliserande grupper innebär enligt Kumashiro ytterligare problem. Två av de strategier han talar om är pedagogik som är för "den andre" och pedagogik som handlar om "den andre" (2002:39-44). Dessa båda strategier har kritiserats av bland annat Love Nordenmark och Maria Rosén i *Lika värde, lika villkor?*, eftersom dessa strategier, då de ofta förespråkar könsseparata grupper, riskerar att istället förstärka och befästa könsmönster och den duala genusordningen (2008:70ff.). Att lyfta in "de andra" förändrar inget så länge målet är att acceptera att "de andra" är lika bra som "de normala," eftersom normen i sig inte problematiseras utan fortfarande bibehålls. Det finns en tendens att lärare lyfter in exempel på marginaliserade grupper, till exempel homosexuella, och försöker få elever som alla antas vara heterosexuella att tolerera avvikelse från denna heteronorm. Denna form av pedagogik om "den andre" som ska tolereras är mycket vanlig när det gäller hur man i skolan undervisar om sexualitet. Bromseth och Wildow (2007) skriver också om hur just frågor om sexualitet görs till frågor där ett outtalat heterosexuellt "vi" ska tycka till om och tolerera "de andra". Men att behålla normen har en skyddande funktion: om vi erkänner att normen är förtryckande, måste vi erkänna vår egen roll i förtrycket och dessutom "avprivilegiera" oss själva, något som kan vara obehagligt och framkalla kriser hos eleverna. Därför finns ofta ett motstånd mot en pedagogik som innebär att uppfattningar om norm och normalitet måste utmanas och (för)störas. Dessa kriser är dock nödvändiga att kunna överge en syn på identiteter som binära (Kumashiro 2002:42f., 2002:57).

Viktigt att klargöra är att Kumashiro när han talar om olika typer av pedagogik talar om pedagogik riktad till sina elever, som är lärarstudenter, och att det är resultaten från den undervisning han bedrivit med dem som presenteras. De som han undervisar är alltså sådana som förväntas reflektera både över sin roll som elever/studenter och som lärare i förhållande till normer. Syftet för denna uppsats, hur gymnasieelever uppfattar lärarnas normkritiska undervisning, är däremot inget som tidigare undersökts.

Det är också viktigt att skilja på normkritik och på en önskan om att upplösa alla normer. Normer behövs för att socialt samspel på olika nivåer i samhället ska kunna fungera och är därför inget som normkritisk teori sätter sig emot. Den normkritiska pedagogiken går ut på att kritiskt granska normer i allmänhet och de normer som begränsar människors handlingsutrymme i synnerhet. Eftersom normer hänger ihop med makt får den som tillhör normen makt att avgöra om den som avviker från normen ska accepteras eller ej. I *Friends* metodmaterial *I normens öga* konstateras att vi alla är påverkade av normerna omkring oss och att vi kan både upprätthålla och bryta mot dem och därmed också har möjlighet att förändra normer (Brade m.fl. 2008:19). Det viktiga är alltså att vara medveten om och att kunna granska de normer som finns med ett kritiskt förhållningssätt.

## **Normkritik i praktiken**

Hur det kan undervisas i normkritisk pedagogik finns beskrivet i flera av de metodböcker i ämnet som vi undersökt. Dessa metodböcker utgör en stor del av det som skrivits om norm-

kritisk pedagogik i Sverige, och har främst tagits fram av intresseorganisationer och ideella föreningar så som RFSL, *Friends*, RFSU och *Alla olika, alla lika* som är en sammanslutning av flera ungdomsorganisationer. Den mest omfattande metodboken när det gäller normkritisk pedagogik är *I normens öga* som Friends gav ut 2008. Denna bok fokuserar inte särskilt på genus och sexualitet utan förmedlar istället en bred förståelse av det normkritiska arbetssättet. Det finns bland annat tips på hur ämneslärare kan jobba med normkritik i just sitt ämne och har ett litet avsnitt om ett ämne i taget.

Bromseth och Wildow, vars förstudie legat till grund för *I normens öga*, presenterar några framgångsfaktorer i det förändringsarbete som ska leda till en mer inkluderande undervisning. Faktorerna de framhåller som de viktigaste är följande: att skolan har en drivande ledning som prioriterar förändringsarbetet, att skolan inkluderar av alla aktörer i - och i anknytning till - skolan, att skolan bedriver kompetensutveckling för personalen, att arbetet utförs av nyckelpersoner i verksamheten - inte av eldsjälar, att skolan har gemensamma och visionära målsättningar och att skolan har en organisation för regelbunden samverkan och uppföljning (Bromseth & Wildow 2007:94ff.). När det gäller själva förståelsen av jämställdhet, genus och sexualitet förespråkar författarna vidare en queer och intersektionell förståelse, vilket innebär att ifrågasätta normer för genus och sexualitet i samspel med andra strukturer som exempelvis etnicitet och funktionalitet, att pedagoger har en kritisk blick mot sig själva och sitt förhållningssätt gentemot eleverna, att undervisningen har ett normkritiskt förhållningssätt för att ifrågasätta heterosexualitet och traditionella genusnormer som något " normalt " och " naturligt ", samt att pedagogerna använder sig av dubbla strategier<sup>3</sup>.

## Metod och material

I inledningen av vårt arbete med denna uppsats skickade vi ut en förfrågan där vi bad om kontakt med verksamma pedagoger som arbetar queerpedagogiskt/normkritiskt (se bilaga 1:1). Vi skickade vår fråga till genuslistan vilket är en e-postlista som Nationella sekretariatet för genusforskning tillhandahåller. Vi fick stort gensvar på vår förfrågan och flera möjliga kontakter samt många hjälpsamma och glada tillrop. Flera av de tips vi fick rörde några lärare på den skola som vi valde att göra vår studie på, Rytmus gymnasieskola, som arbetat med att föra in normkritik i undervisningen. Skolan är en av de få skolor som bedriver en aktivt normkritisk pedagogik.

Då vi med detta arbete vill undersöka exempel på hur en framgångsrik normkritisk pedagogik kan se ut har vi gjort ett strategiskt val av skola för att kunna få syn på en fungerande normkritisk verksamhet. Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning då vi vill få en djupare förståelse för hur elever uppfattar den normkritiska pedagogiken. Vi har alltså inte ambitionen att kartlägga och utvärdera utfallet i hela elevgruppen på den undersökta skolan utan önskar titta på några kvalitativt olika inställningar från de elever vi intervjuat. Att istället genomföra en enkätundersökning hade, enligt vår bedömning, inte kunnat ge de fördjupade resonemang och funderingar som vi var intresserade av.

---

<sup>3</sup> Dubbla strategier handlar om att synliggöra de kategorier som vanligtvis osynliggörs och inkludera dem på ett självklart sätt i undervisningen samtidigt som normer synliggörs och kritiserar (Bromseth & Wildow 2007:94ff).

Något som kan ses som problematiskt för vår studie är det faktum att eleverna säkert gärna försvarar skolan och har en lojalitet med den, då det krävs en hel del av eleverna för att komma in på skolan och de alla har gjort aktiva val för att komma in samt att skolans inriktning bygger på ett musikintresse som eleverna delar såväl med varandra som med lärarna. En diskussion som vi fört under uppsatsprocessen är hur vi ska hantera det faktum att elevgruppen vi har pratat med är relativt homogen. Vi kan inte dra slutsatser som gäller för alla svenska gymnasieelever utifrån den information vi fått från våra informanter, men vi anser att informationen vi fått är relevant och användbar för de frågor vi ställt. Skolan, lärarna och elevgruppen är på många sätt gynnad vilket är en tänkbar förklaring till att det är just här som det normkritiska arbetssättet har kommit så långt som det har gjort. En jämförelse med andra gymnasieskolors arbete med den nya diskrimineringslagstiftningen och arbetet med lika-behandling hade varit intressant, men faller utanför ramen för den här uppsatsens syfte och omfattning.

## **Litteratursökning**

Vår litteratursökning hade från början två huvudsakliga inriktningar. Eftersom vi sedan tidigare kände till en del av de metodmaterial som publicerats valde vi att utgå från detta. Från litteraturlistor i detta material kunde vi skapa oss en bild av hur normkritisk pedagogik undersökts tidigare och sedan söka oss vidare utifrån detta. Vidare har vi använt oss av uppsats.se som givit oss andra intressanta referenslistor. Det har varit tacksamt att vårt ämnesområde är så nytt att det mesta som finns publicerat (rapporter, avhandlingar, uppsatser och metodmaterial) också finns tillgängligt att ladda ner från Internet. Den andra sökinriktningen var att läsa om de teoretiska grunderna för vårt ämne. Här var målsättningen att fördjupa vår kunskap genom att läsa Kevin K. Kumashiro, Judith Butler samt Tiina Rosenberg och Fanny Ambjörnsson, två svenska författare som är verksamma inom det queerteoretiska fältet. Vi deltog även i en endagskurs för lärare på temat normkritik och queerpedagogik arrangerad av Amnestyakademien.

Det kan ses som problematiskt att Kumashiro är så allena rådande på området normkritisk pedagogik. I stort sett allt vårt svenska material hänvisar till hans litteratur. Vi ser dock detta enbart som ett tecken på att det, då området är relativt nytt, inte finns så mycket litteratur som behandlar ämnet. Att den litteratur och det övriga material vi har främst är fokuserat på metoder och lärares förhållningssätt visar dessutom att vi undersöker ett perspektiv som saknats.

## **Fokusgrupper**

Vi valde att använda fokusgrupper som metod för våra intervjuer. En fokusgrupp är en form av intervju som bygger på att en liten grupp människor som har något gemensamt samtalar om ett givet ämne. Vi gjorde bedömningen att en mer traditionell intervjumetod, där vi istället intervjuade elever enskilt, skulle kunna ha en tendens att göra samtalet mindre spontant och öppet. Ett öppet samtal där eleverna får vara med och styra samtalets riktning är något som vi haft som mål med samtalen i fokusgrupper. Själva interaktionen mellan deltagarna är viktig då svaren får flera chanser att fördjupas när deltagarna har möjlighet att utifrån de andras svar få syn på nya delar av sin egen upplevelse, vilket leder till att många perspektiv kommer fram trots att det är ganska få deltagare. Som samtalsledare eller intervjuare får man också en mindre styrande roll när deltagarna samtalar med varandra (Esaiasson m.fl. 2003:365).

Urvalskriterierna för informanterna formulerades utifrån att ett arbete i fokusgrupper kräver deltagare som har viljan att reflektera över frågeställningarna och är intresserade av att bidra till samtalet med nya infallsvinklar och egna tankar. Vi sökte alltså elever som själva ville samtala kring vårt uppsatsämne. Vi valde också att begränsa oss till två fokusgrupper då vi bedömde att det skulle ge en omfattning på materialet som vi kunde hantera på bästa sätt, eftersom ett dilemma med fokusgrupper är att det är krävande att bearbeta material från ett samtal med flera inblandade.

Nackdelarna med fokusgrupper har liksom fördelarna att göra med gruppens dynamik. Om deltagarna känner sig obekväma i gruppen är det svårt att uppnå värdefulla resultat. Det kan uppstå en form av majoritetsuppfattning som ingen egentligen står bakom (Stukát 2005:41). Dock kan syftet med fokusgruppen vara att studera just interaktionen mellan deltagarna under intervjun, något vi valt att inte analysera särskilt ingående, men som vi ändå reflekterat över. Generellt upplevde vi inte att grupstrycket spelade en allt för betydande roll i våra intervjuer, eleverna bidrog med skilda uppfattningar och åsikter vilket gjorde att de själva höll igång samtalen. Det kan givetvis ha varit så att eleverna antingen ansträngde sig för att inte bli oense och alltså hade mer skilda åsikter om undervisningen än vad som framkom eller att de anlade olika perspektiv för att skapa en diskussion trots att de egentligen var mer eniga än vad som framkom.

Fokusgruppens form passade också bra för vårt syfte då den kunde synliggöra de för undersökningen relevanta tendenserna i hur eleverna uppfattar den normkritiska pedagogiken. Det vi ville var att få en bild av elevernas uppfattningar om pedagogiken. Vi ville också undersöka hur de uppfattat lärarnas intentioner och vad pedagogiken haft för betydelse för dem personligen. Därför formulerade vi frågor kring detta som vi sedan använde som checklista (se bilaga 2:1) under intervjuerna som i övrigt genomfördes som förhållandevis fria samtal. Utgångspunkten vi hade för intervjuerna, att vi i så stor utsträckning som möjligt ville undvika att på något sätt styra eller påverka elevernas svar med våra frågor, var en svårighet. När vi i efterhand jämfört de frågor/ingångar som vi förberett och noga tänkt igenom med de vi ställde i den faktiska intervjusituationen ser vi att det finns en del skillnader. Dessa kan förklaras med att vi dels inte ville vara för styrda av våra frågor, utan istället följa den utveckling samtalet hade, dels med att vi är relativt ovana intervjuledare. Vi konstaterade ändå att vi inte upplever att informanterna styrdes alltför mycket av de eventuellt ledande frågor vi ställde, något som kan bero på att de var medvetna om att det var de som var experterna och att vi var uppriktigt intresserade av deras egna åsikter.

För att få elever till fokusgrupper bad vi om hjälp av den lärare vi fått kontakt med. Hon annonserade om vår undersökning på skolan och fick namn på tre elever som ville tala med oss. Vi beslutade att göra en intervju med dessa tre och att skaffa deltagare till den andra intervjun genom att fråga en slumpvis vald grupp elever i skolans uppehållsrum. Alla intervjuer spelades in och skrevs ut och utskrifterna förvaras hos uppsatsens författare.

## **Kompletterande intervjuer och observationer**

Som komplement till de intervjuer som genomfördes med eleverna valde vi också att göra en längre intervju med läraren Anna samt genomförde ett kortare samtal med rektor på skolan i syfte att få en större inblick i hur skolan arbetar med normkritik och med vilka intentioner de gör detta.

Intervjun med Anna spelades in, men har till skillnad från elevintervjuerna inte transkriberats utan endast sammanfattats då det framförallt är ljudupptagningar som använts under arbetet med uppsatsens resultatdel. Intervjuer med skolans rektor genomfördes också, en när vi var på plats på skolan och en uppföljande per telefon. Tidsbrist och tekniska orsaker innebar dock att dessa inte spelats in, varför vi inte heller i någon större utsträckning använder oss av rektors utsagor i vårt resultat. Då vi tillbringade två dagar på skolan, hade vi också goda möjligheter att observera arbetsmiljön och skolans lokaler.

## **Forskningsetiska överväganden**

Utifrån Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2009) har vi gjort de överväganden som krävs kring individskyddskravet enligt de fyra huvudsakliga punkter som rådet presenterar. Informanterna har fått information om undersökningen och har varit medvetna om att deras svar kommer att ligga till grund för vår undersökning. De har också upplysts om var uppsatsen kan komma att publiceras, samt erbjudit dem att ta del av densamma. Vi har givit informanterna fingerade namn i uppsatsen då vi i enlighet med forskningsetiska principer vill låta dem vara anonyma. Dock väljer vi att presentera skolan med dess riktiga namn och därmed finns möjligheten att identifiera vår lärarinformant. Att vi har gjort så hänger samman med att skolan fått en del uppmärksamhet i media vilket gör att de uppgifter vi presenterat, och som är relevanta för uppsatsen, gör att det är möjligt att förstå vilken skolan är. Detta anser vi att vi kan göra då vi har lärarinformantens godkännande. Dessutom har vi upplyst eleverna om att vi inte kan garantera att en läsare av uppsatsen, om denne känner till skolan väl, inte kan komma att kunna gissa sig till deras identitet. Att vi gör valet att ge även lärarinformanten ett fingerat namn beror på att hon annars skulle vara den enda personen som står med i uppsatsen med sitt riktiga namn. Vår lärarinformant har också läst uppsatsen och haft möjlighet att komma med synpunkter innan publicering.



# Elevers syn på normkritisk pedagogik

I följande avsnitt redogör vi för våra resultat utifrån de teman vi identifierat som de mest framträdande i intervjuerna med eleverna. Elevernas svar ligger till grund för hur vi valt att tematisera avsnittet, men också Annas tankar om de olika temana lyfts. Vi gör en samtidig analys av resultaten och underbygger denna med hjälp av tankar som vi främst hämtat från Kumashiros teorier om undervisning.

## Skolans intentioner och elevernas tankar därom

*»Det är ju mycket så i samhället som är helt uppfuckat så det är ju bra om man kan få en alternativ bild av det hela eller ett annat sätt att tänka.« Kim*

En av uppsatsens frågeställningar rör hur eleverna uppfattar intentionerna från skolans sida när det gäller den normkritiska pedagogiken. Eleverna utgår, som vi ser det, från en syn om samhällsbyggande och samhällsförvandling när de talar om varför normkritik används. De intervjuade eleverna förklarar skolans motiv att bedriva en normkritisk undervisning med en önskan att utbilda engagerade och icke-diskriminerande samhällsmedborgare. På frågan om skolans intentioner återkommer bilden av ett annat samhälle. Mika säger: »Och det tror jag också delvis är meningen med skolan, att vi ska väcka upp medvetenhet och nyfikenhet, perspektiv och bidra till ett sånt samhälle som vi vill ha sen.« Som framgick i den sammanfattning av den svenska skolans arbete med att förändra rigida könsnormer som presenterades i bakgrunden, inleddes redan i mitten av 1900-talet ett arbete med att få skolan att fostra inte bara för ett framtida arbetsliv, utan också för ett framtida deltagande i ett demokratiskt samhälle. Parallellen till den strategi som Kumashiro förespråkar, nämligen den som förändrar både elever/studenterna och samhälle genom att utmana rådande normer, är tydlig (2002:50ff.), även om skolans styrdokument inte förespråkar de radikala förändringar som han påkallar. Från skolans sida uttrycks, via läraren Anna och skolans rektor, att den normkritiska undervisning som bedrivs på sätt och vis är självklar. Att lärare ska utveckla kritiskt tänkande hos eleverna är inskrivet i läroplanerna, det finns en diskrimineringslagstiftning som ska följas och dessutom anser Skolverket i rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (2009:13f.) att ett normkritiskt förhållningssätt är det bästa sättet att arbeta mot diskriminering. Tanken om normkritisk pedagogik som självklar ser vi som en följd av den historiska kamp mot förtryck som under århundradets senaste hälft blivit mer eller mindre allmängods och som de senaste årtiondena uppmärksammat sambanden mellan olika typer av förtryck. Eleverna gör, som vi ser exempel på i det inledande citatet, kopplingen mellan normkritisk pedagogik och förändring av det samhälle som på många sätt upplevs som *uppfuckat*.

## Vad normkritik innebär

När vi frågar elevgrupperna hur de blivit presenterade för den normkritiska pedagogiken är de flesta lite osäkra på hur det var. De är överlag eniga om att det nog mest var en naturlig del av undervisningen men att dom bland annat i drama jobbat med forumteater<sup>4</sup>. Eleverna nämner

---

<sup>4</sup> Forumteater innebär att en förtryckssituation iscensätts och publiken får gå in och förändra situationen, se t.ex. Brade m.fl. 2008:181.

också att de gjort andra normkritiska övningar, så som värderingsövningar och litteraturanalyser. De reflekterar kring att lärarna oftast inte säger det högt utan att den normkritiska pedagogiken bara finns där som något naturligt. Det är mest i drama men också i kärnämnen som eleverna säger att den normkritiska pedagogiken finns. Några elever misstänker att lärarna "påverkar" varandra att jobba med normkritisk pedagogik medan det för andra är väldigt uppenbart att Anna och Lena har "kämpat" för att få in denna pedagogik på skolan och för att få med sig övriga lärare.

Beskrivningarna av hur den normkritiska undervisningen ser ut rör mest dramalektionerna, vissa elever är inte helt förtjusta i dramaämnet medan andra är entusiastiska. De beskriver flera övningar som de gjort i drama och berättar bland annat hur de arbetat med forumteatern utifrån grunder för diskriminering som finns i lagstiftningen. Eleverna verkar i övrigt uppfatta att lärarna mer eller mindre väver in ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen och inte har presenterat normkritiken som något eget område skilt från innehållet i den övriga i undervisningen.

Trots att pedagogiken sällan presenteras explicit av lärarna verkar eleverna vi talar med ha relativt lätt att beskriva det normkritiska tankesättet och vad det innebär. Någon elev nämner ordet likabehandlingsarbete men de flesta tar exempel liknande Alex: »Alltså jag kommer från en liten håla där att vara homosexuell ses som udda, här gör vi det på ett sånt vis att det inte ska spela någon roll med sexualitet, etnicitet eller kön«. Eleverna beskriver också att det handlar om att se saker ur olika perspektiv, en temavecka som hette "Perspektiv på historien" lyfts fram som exempel på vad normkritik kan innebära. Mika säger om denna temavecka att »...det var väldigt nyttigt tror jag för väldigt många för många har liksom såna här skygg-lappar nästan för att inte kolla på saker från olika vinklar och det är det som jag tycker är normkritisk pedagogik, att man kan se saker från olika perspektiv och det har dom jättebra här. Det är verkligen... det lär vi oss«.

Eleverna verkar hemma i att diskutera och reflektera över denna typ av frågor och det sätter igång diskussioner dem emellan om vad normkritiken innebär och vilka olika dimensioner som finns med. Att det bara var en elev som nämnde likabehandling när de skulle beskriva det normkritiska arbetet tycker vi är intressant då det i andra sammanhang är en vanlig ingång till varför ett normkritiskt förhållningssätt ska användas i undervisningen. En reflektion som vi har är att det främjande arbetet som skolan bedriver innebär att det inte fokuseras så mycket på problemen, då det är lätt att fastna i analyser av dessa istället för orsakerna till dem. Det är också så vi uppfattat intentionerna från skolans sida, att pedagogiken ska vara ett främjande arbete som ska genomsyra hela verksamheten.

## **Genus- och könsnormer**

Nästan alla exempel som eleverna tog upp under våra samtal handlade om könsnormer. Det klargörs både implicit och explicit att det är de normerna som undervisningen berört mest och som det lättast går att exemplifiera kring. »Det är väldigt mycket genus. Tycker jag nog. Det är nog mest genus. ... för det är väl det mest centrala, nutida. Samtidens problemnorm liksom, som är mest aktuell kan man ju säga. På många håll i alla fall.« säger Mika. Anna, läraren, konstaterar också att normer kring kön och genus är tacksamma att arbeta med, eftersom det är normer som alla elever kan relatera till och känna igen. Att kön och genus hamnar i fokus i skolans undervisning har givetvis delvis att göra med att dessa kategorier är något som alla människor måste förhålla sig. Men i det här fallet bör det också noteras att eleverna tillhör en ovanligt homogen och gynnad grupp där olikheter som rör exempelvis etnicitet, funktionalitet

och klass inte är närvarande. Mika avslutar sitt resonemang med att konstatera att genus kanske inte är den centrala, samtida problemnormen överallt, vilket visar att det finns en insikt hos henne om att det finns normer som kan verka mer förtryckande för andra även om det för eleverna på Rytmus är dessa normer som äger högst relevans. Vissa elever har dock problem med detta. Sam funderar över hur det för henne kan vara relevant att arbeta med könsbundna normer och attribut när hon inte har haft några fasta föreställningar om manligt och kvinnligt innan hon började på skolan. Hon ser det som att hon först måste bli medveten om och lära sig de normer som de sedan är meningen att hon ska vara kritisk mot. Hon tycker att det hade varit bättre om hon hade fått stanna på sitt utgångsläge; att det inte finns några könsbundna skillnader. Den övning hon använder för att exemplifiera gick ut på att eleverna skulle fördela lappar med egenskaper på två rutor, en för manliga egenskaper och en för kvinnliga. Utfallet skulle sen diskuteras och analyseras. När hon inte tyckte att övningen var relevant, eftersom hon inte tyckte att det gick att könsbestämma egenskaper, kände hon sig som en käpp i hjulet. Övningen var upplagd så att egenskaperna hos respektive kön skulle göras utifrån normen, inte utifrån personliga föreställningar om manligt och kvinnligt. Eleven menar dock att om hon nu har sluppit undan den normen fram till idag, varför ska hon vara tvungen att lära sig om den för att sedan förkasta den? Genom att synliggöra normer riskerar de att befästas, eller som Kumshiro formulerar det, för att synliggöra den andra måste den andra definieras (Kumshiro 2002:37), vilket i sig kan innebära en reproduktion av normen. Att till exempel synliggöra normen för män respektive kvinnor upplyser också om vad män och kvinnor är. Det kan som vi ser det finnas en pedagogisk poäng att ändå synliggöra normerna, eftersom det inte är troligt att denna elev varit helt förskonad från alla de könsbundna normer som kommer till uttryck i samhället. Genom att synliggöra dessa ges eleverna möjlighet att reflektera över och ifrågasätta sådant som de tidigare tagit för självklarheter. Anna kommer också in på detta och resonerar kring vikten av att kunna förstå en utgångspunkt för att kunna revoltera mot den och säga ifrån.

Ytterligare en problematik synliggörs i och med reflektionerna som en av eleverna lyfter i föregående stycke. Att prata om, synliggöra, reflektera över och ifrågasätta normer för vad som är manligt och kvinnligt förstärker uppfattningen att vi kan tala om binära kön och genuskonstruktioner. Köns- och genusnormer må vara lättillgängliga för alla elever eftersom det är något som alla människor på ett eller annat vis måste förhålla sig till. Däremot är det, anser vi, av vikt att också ifrågasätta huruvida det verkligen går att tala om två kön och två genus. I de samtal vi haft med eleverna har det inte, förutom i exemplet ovan, reflekterats över om de binära genuskategorierna verkligen äger relevans. Även i den allmänna samhällsdiskursen är det ovanligt att problematisera och ifrågasätta denna uppdelning av människor i två fasta köns kategorier (man och kvinna), utan det är en diskussion som främst håller sig inom den queerteori där den uppstod.

Vidare nämns könsfördelning mellan de olika inriktningarna på skolan också som exempel och båda fokusgrupperna diskuterar kring det faktum att det är få tjejer som valt instrumentinriktningen, särskilt de instrument som har en mer maskulin konnotation. I en av intervjuerna samtalas om att det bara finns någon enstaka "tjejgitarrist" och "tjejtrummis". Samtidigt påpekar eleverna att lärarna, även musiklärarna som hittills inte varit särskilt involverade i den normkritiska arbetssättet "utlyser en atmosfär" av att inte tänka eller dela upp eleverna i kategorier baserat på kön och att det gör att man som elev också börjar tänka så: »det märks i undervisningen på det sättet att lärare absolut aldrig värderar det på något sätt utan gör gruppkonstellationer hur som helst och tänker inte på att 'ah, nu blir dom bara killar där, vi sätter in en tjej'«. Normkritiken är, när eleverna inte ombeds redogöra för specifika undervisningsmetoder, alltså ett förhållningssätt som återkommer i fler undervisningssammanhang än

enbart i dramaundervisningen. Lärarna verkar ha gjort medvetna reflektioner kring hur de behandlar sina elever och försöker att undvika normerande praktiker. Den modell som beskrivs i citatet ovan och som skolans musiklärare undviker är annars vanlig på skolor och görs ofta med gott syfte; under vår utbildning har vi ofta stött på lärare som vill få en så jämn könsfördelning som möjligt i grupper, eftersom de tänker sig att det främjar jämställdhet. Problemet med denna syn är att den befäster existerande normer, eftersom den markerar att det finns skillnader mellan människor som är grundade enbart på kön, något som eleven i citatet verkar vara medveten om.

Som vi konstaterat ovan är normer som rör kön och genus det som kommer tydligast till uttryck i de exempel eleverna lyfter fram, utom när de räknar upp flera typer av diskrimineringsgrunder utifrån diskrimineringslagstiftningen på en gång. Ett av de få tillfällen där exempel på andra normer framkommer är när Michelle ger uttryck för det han kallar "svenssonnormen": »Men det här med svenssonnormen, alltså med att man ska ha ett bra jobb och man ska liksom skaffa, man ska gifta sig och man ska skaffa barn och hund och lägenhet eller hus eller vad det nu är. Om man gör nåt annat då blir man kritiserad för det. Det kan ju vara både bra eller dålig kritik men att man liksom inte ska behöva... Alltså, jag tycker inte att man ska behöva bli kritiserad för att man gör nånting annat. Eller att om man vill gifta sig och skaffa barn då ska ju inte det vara fel och det ska inte vara det rätta att göra heller, det enda rätta«. Detta är som vi ser det en kritisk blick på heteronormen, även om det inte benämns så. Vi lägger flera gånger märke till just detta, att eleverna oftast inte använder speciella ord för att särskilja normer från varandra, något som vi tolkar som en effekt av pedagogernas sätt att hantera problemet med risken att upprätthålla normer genom att benämna dem, något som också diskuterats hos Kumashiro (2002) och Nordenmark och Rosén (2008). Den enda norm som faktiskt benämns är den som handlar om genus, något som troligtvis hänger samman med den allmänna genusediskussion som förs i samhället. Även om det kan vara problematiskt att benämna normer eftersom det riskerar att cementera dem är det att bara benämna *en* norm också en risk, då det riskerar att förstärka uppfattningen att genusnormer är de mest problematiska att förhålla sig till i dagens samhälle, något som inte kan sägas vara fallet. Normer som handlar om genus förstärks och förändras till exempel i hög utsträckning om de dessutom måste förhålla sig till normer som är knutna till en viss etnisk identitet och gör att en intersektionell ansats i lärarnas arbete med att kritisera normer är nödvändig. Samspelet mellan dessa olika faktorer är något som eleverna inte berört i våra intervjuer.

## Språk och frihet

Språket är en viktig aspekt av den pedagogik som bedrivs på skolan och det var också arbetet med den normerande aspekten i språket som skolan fick sitt pris för. Eleverna berättar till exempel om hur de reflekterar över skällsord och varför de just har blivit skällsord »...varför säger man "jävla bög" till någon även om man inte menar att personen i fråga skulle vara homosexuell men att man ändå har det ordet som skällsord. Sånt diskuterar man, varför man säger som man säger.« berättar Love.

I samtalet kring den ojämna könsfördelningen på skolans musikinriktningar och hur få "tjej-gitarrister" och "tjejtrummisar" som finns där utspelas följande konversation mellan Alex, Love och Kim:

- »Ja men i trean går inte nån tjejgitarrist, eller tjej å tjejgitarrist, ni hör ju liksom hur tuffigt det låter...«
- »Det är faktiskt också en lite rolig grej att man säger tjejpolis eller tjejgitarrist.«

»Å kvinnlig politiker.«

»Ja att man säger just att det är kvinnlig innan, man säger ju inte manlig politiker. Det är lite roligt att man säger så. Sen har vi det här när man säger ordet sjuksköterska tänker man nästan direkt på kvinna, om det är en man känns det konstigt på nåt vis. Det är sånt man kan tänka på ibland.«

Intressant att notera är dels att samtalet nästan genast glider in på frågor som rör språket och dels det faktum att det i den här elevgruppen faller sig naturligt att reflektera över hur språket synliggör samhällsnormer. Detta är högst troligt något de fått med sig från den normkritiska undervisning skolan bedriver, då liknande reflektioner sällan förekommer i andra elevgrupper vi haft kontakt med under vår utbildning. Skolan kan dock inte tillskrivas hela äran för elevernas språkliga kompetens och förmåga till reflektion, då många av eleverna har föräldrar med akademisk bakgrund. Vi kan anta att just de språkliga uttrycken för maktrelationer i samhället är både lätta att synliggöra i ett undervisningssammanhang och konkreta och uppenbara nog för att eleverna ska kunna ta dem till sig och de därför får ett stort utrymme i den normkritiska undervisningen.

För Annas del är det viktigt att hon och eleverna har ett gemensamt språk om normer och ett gemensamt sätt att förstå dem på. Hon berättar att det pedagogiska upplägget från lärarnas sida är att ha det undervisningsmoment som de kallar för "normkunskap" redan i ettan för att lärare och elever ska ha samma begreppsapparat och för att eleverna ska få de analysverktyg som de behöver för att ett arbete med normkritik ska kunna bedrivas både didaktiskt och socialt i all undervisning därefter.

Eleverna är överlag mycket positiva till den normkritiska undervisningen och uppskattar särskilt att lärarna anstränger sig för att inte fördöma de elever som har ett oreflekterat och normerande språkbruk. Den ena gruppen samtalar bland annat kring förhållningssättet att vara ifrågasättande. »En bra sak med pedagogiken som dom säger i motiveringen eller i någon intervju är att istället för att vara så där fördömande att 'du får inte säga sådär' utan istället 'varför säger du som du säger' och då känner dom sig, eller om man själv använder dom orden, känner man sig inte attackerad...« menar Alex. Att ifrågasätta och diskutera kring *varför* sådana skällsord förekommer är inte fördömande och gör enligt flera elever att de som använder dessa ord får lättare att förändra sitt språkbruk än vad som hade varit fallet om de hade blivit anklagade för att göra fel. Här är det också intressant att metaperspektivet på pedagogiken lyfts i och med att skolan fått pris, då några elever hänvisar till vad de läst i motiveringen.

Resonemanget om att tillåta "misstag"<sup>5</sup> i processen mot ett genomgripande normkritiskt förhållningssätt återkommer i olika tappning också när det gäller att se saker ur olika perspektiv. Anna påpekar att det är viktigt för henne som lärare att kunna göra misstag och att det dessutom är viktigt att hon kan erkänna och reflektera över dem tillsammans med eleverna för att pedagogiken ska fungera, men säger också att den maktposition hon befinner sig i är en förutsättning för att hon ska kunna vara så prestigelös att hon kan erkänna sina brister. Att inte

---

<sup>5</sup> Anna har i våra samtal ofta återkommit till det hon kallar *misstag*. Ordet kan vara något vilseledande, men för enkelhetens skull kommer vi i det följande att använda begreppet på det sätt som Anna gjort i våra samtal. "Misstagen" handlar om de tillfällen då hon oreflekterat utgår från normer som hon ännu inte synliggjort för sig själv eller sina elever, och uttrycks också som "blinda fläckar".

bli anklagad för att göra fel och möjligheten att uttrycka olika uppfattningar ses som en stor frihet, något som eleverna tänker att de inte skulle ha på en annan skola. Sam beskriver att »/.../ man kan alltid komma fram till att man ser saker på olika sätt eller att man inte har samma fördomar som någon annan eller att man inte har några alls. Men på en annan skola så tror jag... ja, alltså det skulle inte finnas en sån frihet där, åtminstone socialt«. Normkritiken uppfattas som en frihet av eleverna. De beskriver hur de fått syn på normer och tankemönster som tidigare varit dolda för dem, något som gör att de också får möjlighet att göra aktiva val och fatta medvetna beslut om hur de vill vara och hur de vill behandla andra människor.

## Världen gungar - det kan bli för mycket

*»Jag har inte blivit anti normkritik, men jag har blivit väldigt förvirrad, fruktansvärt förvirrad. Sover inte så mycket. Jag sitter liksom uppe och tänker på det här ibland... ja... så... det kan ha många olika effekter på folk«.* Michelle

Det är dock inte helt lätt att plötsligt uppmanas att börja ifrågasätta de normer som omger oss. Eleverna talar på olika sätt om hur den normkritiska undervisningen kan bli överväldigande. Vi uppfattar att det som huvudsakligen kommer till uttryck i elevernas kritik mot arbetssättet är talet om att det kan bli "för mycket". Mika uttrycker det såhär: »Jag tror att i ettan så körde dom väldigt... Dom körde väldigt mycket med oss. Det blev på ett sätt, jag tror det blev för mycket för många.« Denna inställning, att pedagogiken är väldigt bra samtidigt som det finns en oro för att det kan bli "för mycket", återkommer: »det är bra som fan, men man får inte tjata för då blir det omvänt då blir man bara trött på det å då är det bara drygt« och en annan elev säger: »Jag tyckte det kanske blev för tjatigt i ettan, man fick ett kompendie och så handlade halva om Samuel Beckett å halva om könsroller, då undrade man vad som skulle komma på provet. Det kunde jag tycka var drygt ibland. Fast det kanske bara var jag som var jävligt ovan /.../ jag tyckte dom tjatade mycket men nu har man ju vant sig.«

Anna talar mycket om den kris som den normkritiska pedagogiken försätter eleverna i. Att många av eleverna, och potentiellt också lärarna, hamnar i en personlig kris när de måste utsätta sin egen identitet och sin position i samhället för granskning är mer eller mindre ofrånkomligt. Frågan är, enligt Anna, om och i så fall hur hon och de andra lärarna ska kunna hjälpa eleverna igenom deras kriser. Vi kan se att frågan är svår: det finns ett ansvar gentemot eleverna, att se till att de inte far illa, samtidigt som krisen i sig är utvecklande och lärorik. Sina egna kriser i samband med den normkritiska pedagogiken beskriver Anna som "presenter" som hjälper henne att få syn på sina egna "blinda fläckar". Kumashiro talar om nödvändiga pedagogiska kriser och säger att utbildning varken ska vara tröstande eller reproducera existerande normer och uppfattningar. Istället menar han att det handlar om att genom krisen åstadkomma förändring av invanda tankesätt, att den kunskap som tas förgivet behöver störas och problematiseras, och vissa tankemönster behöver "avläras" (Kumashiro 2002:64).

Kriserna medför också andra problem, mer påtagliga i undervisningssituationerna. I och med krisen ökar motståndet mot undervisningen hos flera elever, något som också Kumashiro kunnat konstatera (2002:63). Motståndet mot normkritisk pedagogik blir ett sätt för dessa elever att skydda sig själva och sin identitet och är alltså ett slags strategi för att de ska klara sig genom krisen. Det är detta som eleverna pratar om som att "bli anti". »Ja, alltså, det är ju vissa som fortfarande, som inte riktigt, som bara låter det glida av. Det är ofta dom som inte verkar bry sig alls, som är totalt respektlösa. /.../ Men ja, det är många som är, som har blivit lite anti, eller det är några stycken i alla fall, kanske för att det har blivit för mycket på en

gång. Och att det känns som att dom måste trotsa, även fast Anna säger hela tiden att 'nu säger jag inte att ni måste bryta mot normen, utan bara /.../ att ni ska veta om att den finns'« förklarar Michelle.

För de intervjuade elevernas del är alltså denna oro snarast över motreaktionen och för att de är måna om att det positiva i normkritiken inte ska försvinna på grund av att en del av eleverna får svårt att hantera det som de uppfattar som personliga påhopp. Sina egna kriser däremot omtalar de i andra ordalag. De upplever att de har ändrat hur de tänker om människor som inte är som de själva och att de har ifrågasatt sådant som de tidigare tagit för självklart. Varför de här kriserna inte har lett till ett motstånd utan snarare till en ännu större förståelse för och uppskattning av pedagogiken för eleverna vi pratat med är svårt att sätta fingret på. I det sammanhanget tycker vi att det är värt att notera att Anna, och de övriga lärarna, befinner sig i en position där de själva kunnat fatta ett beslut om att utsätta sig själva för dessa kriser. Medvetenheten om orsakerna till kriserna kan innebära att det blir lättare för dem att se vilka fördelar som de kan innebära.

Det i sin tur leder till tolkningen att de elever som inte upplever att normkritisk pedagogik är besvärlig, även om den förändrar invanda tankemönster, är de som har en förståelse för motiven för undervisningen. En annan trolig förklaring till att en del elever inte upplever undervisningen som särskilt problematisk kan vara att de har lätt att anpassa sig till lärarens förväntningar på vad som är önskvärd kunskap enligt det som Donald Broady beskrivit som "den dolda läroplanen" alltså de underliggande outtalade förväntningar som ligger på elever i en skolsituation och som de ofta anpassar sig till utan att vara medvetna om det (Broady 1981). Det kan också vara så att det är de elever som varit missgynnade av de existerande begränsande normerna som har lättast att acceptera förändringarna. Enligt vad som framkommit i intervjuerna är det mest aktuella för elevernas del främst normer kring kön och genus och heteronormen. I så fall skulle en tänkbar följd vara att de elever som krisar mest också är de som tillhör de mest privilegierade grupperna, i.e. vita heterosexuella män ur medelklassen. Detta är också något som styrks av Anna, som berättar att en av de elever som haft svårast att hantera undervisningen haft en identitet som var starkt rotad i normer om vad som är manligt och maskulint och vars kris bland annat innebar att han uppfattade Anna som "manshatare".

När vi pratar om vad normkritiken betytt för eleverna på ett personligt plan beskriver många att det inneburit en förändring i hur de tänker kring hur de själva och andra tänker och talar. Love berättar att han »/.../ tänker väldigt mycket efter på vad folk säger och vad jag själv säger och tänker att det är konstigt varför man säger just så eller att man tänker på vissa sätt som på nåt vis är som outtalade regler lite«. Alex beskrivning av vad det normkritiska förhållningssättet för med sig låter: »Den har ju gjort att alla tänker efter vad man håller på med, många i alla fall har väl fått någon sån här inblick om 'oj varför säger jag som jag gör', varför säger man hora eller bög eller neger eller liknande, man tänker till lite«. Det som återkommer i elevernas reflektioner kring denna utveckling är upplevelsen av att de får ett mer vuxet synsätt tack vare den normkritiska pedagogiken och att detta är tydligt när de jämför sig med jämnåriga kompisar på andra skolor.

## **Tendens till toleranspedagogik**

Några av eleverna funderar över att deras egen privilegierade ställning inte lyfts fram i tillräcklig utsträckning av lärarna. Mika menar att det är viktigt att både lärare och elever kommer ihåg att granska sig själva och sin egen fördelaktiga situation och att det nu finns en

tendens hos en del av lärarna att enbart lyfta in exempel på ”andra” grupper som behöver mötas med tolerans. »När man, i undervisningen, att man exemplifierar då handikappade eller och så vidare och pratar om acceptans gentemot och tolerans och så vidare. Men ofta så tycker jag att det är svårt... alltså, många lärare och pedagoger glömmer bort att belysa den egna gruppens privilegier som man har i samhället och tänka över dom. För det är ofta en bekväm sats att vara i, att kunna... att vi vet att det är synd om dom andra men vi har det ganska bra.«

När vi talar om normkritik är det viktigt att minnas att normer upprätthålls av de starka, privilegierade grupperna i samhället, de som så att säga är normen. Toleranspedagogiken, som beskrivs i *Lika värde, lika villkor?* (Nordenmark & Rosén 2008:80), är ett vanligt sätt att arbeta med jämställdhet och likabehandling i undervisning, har blivit synlig och ifrågasätts här av denna elev. Att eleverna i vår undersökning klarar att reflektera vidare och konstatera att ett sådant förhållningssätt i sig kan vara förtryckande visar på att den normkritiska pedagogiken bidrar med ett mer reflekterande synsätt. Resonemanget tyder på att eleverna fått verktyg att kritisera normer som upprätthålls genom exempelvis lärares sätt att undervisa toleranspedagogiskt. Därmed visas att normkritikens ansats, att bidra med något nytt till undervisning, till lärares förhållningssätt gentemot elever och till utvecklandet av ett kritiskt synsätt hos elever, kan uppnås.

Kumashiro noterar att det är en vanlig tendens hos de lärarstudenter han undervisat att visserligen hålla med om att det finns ett behov av att ifrågasätta och motarbeta ojämlika strukturer i samhället, men att de själva inte behöver förändra sig eftersom de ju redan accepterar att det finns fler sätt att vara än det egna. De väljer istället att använda sig av toleranspedagogik för att synliggöra minoritetsgrupper i undervisningen, och att få eleverna att utveckla sympati för dessa, för att på så sätt motarbeta fördomar. (Kumashiro 2002:3, Nordenmark & Rosén 2008:88) Anna berättar att de forumteaterövningar eleverna arbetat med visar på en förmåga hos eleverna att sätta sig in och förstå de normerande och värderande tendenserna i att tolerera ”de avvikande”. Eleverna har under dramaövningarna uttryckt att den typ av normering som kommer till uttryck genom tolerans för det avvikande är en av de värsta formerna av diskriminering eftersom den är så svår att komma åt. I dessa dramaövningar som eleverna arbetar med under sin första termin på skolan är den vanligaste strategin för att hantera denna ”tolerans mot det avvikande” att låta den tolererade bli subjekt och visa hur situationen upplevs. Elevernas egen strategi för att hantera en nedvärderande tolerans är alltså en av dem som används för att motarbeta härskartekniker<sup>6</sup>.

## Normkritiken som norm

Hos en del av eleverna framkommer tankar och farhågor om att normkritiken i sig blir en norm som alla ska följa på ett rätt sätt. Sam uttrycker det så här: »jag har varit, flera gånger, mycket kritisk till själva normkritiken (skratt) alltså... kritisk till... vad det är dom vill visa på för nåt. För att nånstans... eller ofta så har det känts som att man ska komma fram till nånting,

---

<sup>6</sup> Härskarteknikerna synliggjordes på 1970-talet av politikern och sociologen Berit Ås och beskriver hur maktordningar upprätthålls genom subtila strategier. Exempel på härskartekniker är bland annat osynliggörande, förlöjligande och undanhållande av information. På senare år har så kallade främjartekniker utvecklats för att ge verktyg för att förebygga och bekämpa härskarteknikernas negativa verkningar.



ett visst budskap.« Hon upplever att det hos lärarna finns en bestämd uppfattning om vad det är eleverna ska få med sig från en viss övning eller uppgift, att det finns ett rätt svar.

Anna gör också reflektioner kring detta och konstaterar att: »problemet här är att det blir som en norm här att vara normbrytande.« Hon menar att det innebär en risk för att ”den dolda läroplanen” gör att eleverna antar ett ytligt och oreflekterat normkritiskt perspektiv. Hon menar att om de inte pratar *med* eleverna, utan *till*, så kommer den dolda läroplanen innebära att eleverna bara gör det som förväntas av dem, de kommer att reproducera vad de känner att lärarna förväntar sig av dem utan att för den skull ha förändrat sina egna tankemönster.

För att undvika att hamna i en sådan situation poängterar Anna vikten av elevdemokrati och dessutom av att lärarna ska erkänna och reflektera över sina ”misstag”. Genom att synliggöra misstag inför eleverna visar lärarna en öppenhet som leder till samtal och reflektion och på så sätt hoppas hon undvika att eleverna okritiskt anpassar sig till en dold läroplan. Eleverna kommer också in på risken för att normkritiken blir en egen norm när vi pratar om att skolan har fått pris, något som de är stolta och glada över men som de också ser en fara med. Sam uttrycker sig på följande sätt kring detta: »Och då finns det en annan kraft som ändå vill ha med en i det här 'Jomen kom igen, vi gör det enda rätta, vi kritiserar dom här fördomarna' men /.../ då blir man normkritisk till det liksom«

## Idéer och ideal

*»/.../ man brukar ju ha normkritisk pedagogik tillsammans med estetiska ämnen typ drama och sånt där och göra såna övningar /.../ att Drama A skulle vara obligatoriskt. Både kanske för att lite få in den här pedagogiken och lära folk att uttrycka sig och stå upp för sig själva. Jag tror att det är viktigt att det kommer ut på flera skolor. Verkligen.«* Mika

Att eleverna föreslår att Drama A borde bli obligatoriskt på alla gymnasieskolor talar för att de upplever just dramaundervisningen som ett av de bärande momenten i den normkritiska pedagogiken. (Drama A är den benämningen eleverna använder när de talar om kursen *Estetik och skapande*.) Vi tror att detta har att göra med den ökade förståelse som kan uppnås genom att eleverna praktiskt får sätta sig in i hur normer kan verka exkluderande. Eleverna får under sin första termin på skolan, genom att ha arbetat i dramaundervisningen med att prova på att vara ”den andra”, en ny upplevelse av hur exkluderande normer kan upplevas. Att skolan har en estetisk inriktning, framhålls alltså som av både lärare och elever som en anledning till, och ibland till och med en förutsättning för, att den normkritiska pedagogiken kan vara framgångsrik.

I ett av samtalen diskuterar eleverna om det kan vara så att det är lättare att arbeta med normkritik på en estetisk skola. De tror att det nog är så, bland annat för att flera av eleverna nog avviker från normen på sina högstadieskolor. Det är dock inte bara på andra gymnasier som eleverna kan tänka att det vore bra med normkritisk pedagogik. De går vidare till tanken om att den normkritiska undervisningen behöver komma in tidigare under skolgången om det ska fungera att jobba med den på andra skolor, eftersom elever på andra skolor antagligen inte har samma erfarenheter av att bryta mot normer. Det sistnämnda kan diskuteras. Eleverna på denna skola är visserligen esteter, men inte därför med nödvändighet avviker från normen.

Tanken om att den normkritiska undervisningen bör införas redan i de lägre åldrarna är däremot mer tänkbar. Eleverna föreslår att normkritik kan föras in på lågstadiet, men de kan inte se några hinder för att det ska kunna ske redan i förskolan. Att arbeta med att motverka

begränsande normer redan från förskolan har också stöd i läroplanen för förskolan där det bland annat sägs att barnen ska "ha respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt" och dessutom är det inskrivet i dokumentet att pojkar och flickor ska ha möjlighet att utvecklas utan de begränsningar som traditionella könsroller kan medföra (Lpfö98:3-4).

*»Jag tror att det skulle vara allra bäst, överhuvudtaget med normkritiskt tänkande, att sätta in det redan från dagisnivå. Att man inte ska behöva presentera det nu, att alla ska veta vad det är. Till sist ska det ju inte finnas.«*

*»Liksom inte stoppa småpojkar som pussas, till exempel, som går på dagis.«*  
Sam & Michelle

# Avslutande diskussion

## Utmaningar och förtjänster

Den risk som finns att eleverna enbart tagit till sig den normkritiska pedagogiken på ett ytligt plan, att de inte i grunden förändrat sitt sätt att tänka utan så att säga reproducerar skolans nya normkritiska normer, är svår att komma åt. De elever vi pratat med är välformulerade och insatta i skolans arbetssätt och intentioner, de är medvetna om skillnaderna mellan normkritik och toleranspedagogik och de förespråkar den förra framför den senare som de menar kan vara förtryckande. Vi har dock inte samtalat kring alla tänkbara normer och diskrimineringsgrunder och därför vet vi inte om de normer eleverna kan ifrågasätta är begränsade till just de vi samtalat kring. Att de framförallt kritiserar normer som innebär att eleverna slipper granska och ifrågasätta sig själva kan vara en förklaring till att de elever vi samtalat med inte upplevt några större kriser i och med implementeringen av ett normkritiskt förhållningssätt. En annan problematik som vi måste förhålla oss till i den här uppsatsen är att vi har undersökt en på många sätt privilegierad skola.

## Privilegierade och ”andra”

Det faktum att skolan utifrån rådande normer har en till synes gynnad elevgrupp är inte ett problem som ska åtgärdas, åtminstone inte från skolans sida, men att bedriva en normkritisk pedagogik kan försvåras (genom förenkling) när majoriteten av eleverna i stort sett ”är” normen. Detta innebär dels att den enda ”andra” som studenterna behöver förhålla sig till är imaginär, dels att det kan vara svårt att synliggöra elevernas egna privilegierade ställning. Kumashiro skriver att förtryck inte enbart handlar om att marginalisera de missgynnade utan också om att gynna de redan privilegierade (2002:37). Det finns dock en risk med att tala om en homogen elevgrupp, även om den i det här fallet definieras som privilegierad, då det kan tänkas medföra att olikheter *inom* gruppen osynliggörs.

Sett till samhället i stort finns en risk att den gynnade ställning som skolans elever har kan innebära att de får svårt att få syn på de normer som inte aktualiserats i undervisningen. Däremot kan vi argumentera, i linje med Kumashiro, att vi ändå aldrig kan lära elever om de marginaliserade grupperna utan att definiera dem. Han menar att full kunskap om ”de andra”, eller om någonting överhuvudtaget för den delen, inte kan uppnås eftersom det ju skulle innebära att undervisa om miljontals olika identiteter (Kumashiro 2002:42). Uppgiften hos en undervisare blir då snarare att göra tydligt att endast ett urval kunskaper presenteras och att de inte är definitiva eller allmängiltiga, något som också Anna påpekar då hon med ett exempel konstaterar att hon undervisar i västerländsk teaterhistoria, för att det är det hon kan, men då måste göra tydligt att det är enbart den västerländska teaterhistorien hon presenterar. Hon menar också att hon skulle förstärka normen ytterligare om hon valde att presentera till exempel *afrikansk teaterhistoria* eller *kvinnliga dramatiker* som något särskilt.

När vi analyserar hur eleverna pratar om normkritik, vilket språk och vilka begrepp de använder, slår det oss att resonemangen främst handlar om att respektera andra, att behandla andra som man själv vill bli behandlad, att saker och ting kan analyseras ur olika, men lika mycket värda, perspektiv. När det gäller att sätta namn på, eller välja att inte benämna, de normer som ska kritiseras finns flera problematiska aspekter. Själva benämningarna kan leda till en förtryckssituation, något som normkritiska pedagoger givetvis vill undvika, men om man istället väljer att inte benämna normerna finns en risk för att den intersektionella förståelsen

av normsystem fallerar. Eleverna har i våra intervjuer inte gett uttryck för att de uppnått en intersektionell förståelse, det vill säga att de inte uppmärksammat hur förtryckande normer samverkar. Som tidigare nämnts sätter eleverna ord bara på genusnormer, vilket ytterligare belyser att de inte har begrepp för att tydliggöra en förståelse för det förtryck som sker i skärningspunkterna mellan normer och mellan identiteter. En vanlig väg till en intersektionell förståelse av förtryckande system är dock att först bygga upp en förståelse kring den eller de normer som ligger närmast den egna verkligheten, varför det att eleverna inte gett uttryck för en sådan förståelse i våra intervjuer behöver vara en allvarlig brist.

Vidare verkar fokus snarare ligga på att ifrågasätta begränsande normer än på att utmana den makt- och hierarkiska ordning som ligger bakom. Även om eleverna gör vissa reflektioner kring att en analys av deras egen privilegierade ställning saknas, är maktaspekten i normkritiken i farozonen. Eleverna nämner inte i någon större utsträckning maktaspekten när de ombeds beskriva pedagogiken och i den mån vi upplever att den berörs handlar det om maktpositioner utanför dem själva (och istället ”i samhället”). De kritiserar alltså, som vi ser det, endast de maktstrukturer som de själva inte aktivt bidrar till att upprätthålla. Anna nämner också att hon är orolig för att tappa bort maktaspekten, men väljer ändå som en strategi för att kunna bedriva en bred normkritisk undervisning att ibland undvika att utmana maktstrukturer om hon anser att det skulle kunna leda till ett för stort motstånd. Dock ges maktaspekten förhållandevis stort utrymme i undervisningen och farhågan att maktfrågor hamnar i bakgrunden får ses i relation till höga ambitioner med normkritiken.

## **Kriser och motstånd**

I analysen av våra resultat tycker vi oss kunna identifiera tre tänkbara orsaker till elevernas kriser i samband med det normkritiska förhållningssättet och motståndet som därmed kan väckas mot den normkritiska undervisningen. Den första är att själva ifrågasättandet av det som tagits för sanning och verklighet kan innebära en personlig kris för eleverna, alldeles oavsett om deras egen position kommer att förbättras eller försämrats som en följd av detta. Den andra handlar istället om den kris som innebär att eleverna måste ifrågasätta sin egen identitet och sin medverkan till att upprätthålla och reproducera eventuellt förtryckande normer, oavsett om de innehar en maktposition i samhället eller inte. Den tredje krisen är den som orsakas av att eleverna inser att ett ifrågasättande av normer i allmänhet och av förtryckande normer i synnerhet kommer att innebära att deras egen privilegierade ställning riskerar att rubbas. Sammanfattat kan de tre typerna beskrivas som kris orsakad av ny syn på *yttre verklighet*, kris orsakad av ny bild av *egen identitet* och kris orsakad av *förlust av maktposition*.

De tre typerna av kris vi har identifierat är ordnade så att de som drabbas av den tredje typen av kris per automatik också genomgår de två första typerna, något som vi ser innebär att den tredje krisen är både den som är mest svårhanterlig för eleven själv och svårast att bemöta som lärare. Vi anser att eleverna bör erbjudas någon typ av stöd genom kriserna, och ett sätt att göra det är att, som Shosana Feldman (referad i Kumashiro 2002:63) föreslår, låta eleverna reflektera över och analysera sin upplevelse av krisen eftersom processen att sätta ord på upplevelsen bidrar till att mildra dess destruktiva effekter.

Frågan om huruvida det är etiskt försvarbart att medvetet försätta elever i kriser skulle vi vilja besvara genom att konstatera att det kan vara problematiskt och att det är en fråga som pedagoger måste reflektera över, men att det skulle vara mindre etiskt försvarbart att inte göra det eftersom det skulle innebära att vi lät eleverna hålla fast vid normerande praktiker som är

förtryckande. Att med vilje försätta elever i kris väcker dock funderingar hos oss om hur vi kan relatera detta till de tankar som presenterades ovan kring vad som gör att en del elever inte verkar genomgå någon allvarlig kris. Vi gör tolkningen att det är lättare för eleverna att ta till sig det normkritiska synsättet om de är medvetna om och förstått målet för detsamma. Det skulle innebära att ett sätt för att kunna försätta eleverna i den kris som är nödvändig för att de ska kunna utmana sina nuvarande tankemönster och samtidigt leda dem igenom krisen vore att bedriva en undervisning som är mycket tydlig med de bakomliggande motiven för den normkritiska pedagogiken.

## **Normkritiken inför framtiden**

Vi har genom hela uppsatsen hänvisat till skolans styrdokument för att visa att det där finns starkt stöd för den normkritiska pedagogiken. Dock finns i läroplanerna andra, mycket tydliga, tendenser som står i direkt opposition mot de värden som ett normkritiskt synsätt framhåller som viktiga. Det framkommer på vissa ställen i dokumenten tendenser till en toleranspedagogisk inställning som är problematisk. Exempel på detta finns i Lpo94 och Lpf94, där det under rubriken *Grundläggande värden* står att eleverna ska fostras till tolerans och att de genom att dela ett gemensamt kulturarv kan utveckla en trygg identitet. Liknande, men inte lika starka, tendenser finns i Lpf98. Att läroplanerna i så stor utsträckning talar om tolerans utan att problematisera eller reflektera kring innebörden av begreppet är alltså något som, med stöd i den här studien, skulle kunna ersättas med skrivningar om makt och normkritik, något som också skulle stämma bättre överens med Skolverkets (2009) intentioner.

Målet med den normkritiska pedagogiken måste vara att den blir ett grundläggande förhållningssätt i all undervisning. Normkritiken ska bli ett förhållningssätt som genomsyrar undervisning och lärande snarare än enbart ett medvetet användande av normkritiska metoder för undervisning. Att inte uppmana eleverna att ifrågasätta och reflektera över sådant de uppfattat som sanningar om världen och sina egna och andras identiteter förrän på gymnasiet skulle då kunna undvikas, något vi tror skulle vara positivt eftersom tonåren är identitetsskapande fas för många ungdomar. Ju tidigare barnen tillåts och ges möjligheter att få syn på normen, desto mindre är risken för att eleverna genomgår så stora kriser att de innebär ett aktivt motstånd mot undervisningen.

För att kunna få elever och lärare att se sin egen medverkan i att bibehålla etablerade maktstrukturer och inte stanna vid att kritiskt granska dem som någonting bortom den egna sfären krävs en förmåga till reflektion över misstag och till att erkänna när man missar att kritiskt granska normen hos lärarna för att de ska kunna agera förebilder för elevernas eget arbete med att ifrågasätta sig själva och samhällets normer. Att enbart tillhandahålla förebilder kanske dock inte räcker för att eleverna själva ska kunna kritiskt granska sina egna "misstag", då det kan vara den maktposition som lärare befinner sig i som är förutsättningen för att de kan lyfta fram dem i ljuset. Inställningen att det att få syn på sina "misstag" är något positivt är något som vi hoppas kunna bära med oss i vår framtida yrkesroll.

## **Vinster**

Vi har ovan redovisat flertalet vinster med den normkritiska pedagogiken och uppsatsen har visat att eleverna överlag uppskattar arbetssättet och att de beskriver det som en genomsyrande princip för verksamheten. Något som framstår extra tydligt i vår undersökning, och som också var en positiv överraskning, var det faktum att eleverna utvecklat en så hög grad av

medvetenhet om skillnader mellan normkritisk pedagogik och toleranspedagogik att de kunde identifiera de olika förhållningssätten hos olika lärare. Den normkritiska pedagogiken har också, enligt elevernas egen utsago, gett dem redskapen för att kunna bidra till att skapa ett sådant samhälle som de vill leva i.

Normkritiken uppfattas av eleverna som en pedagogik som är viktig, relevant och positiv och som något som genomsyrar i stort sett hela skolans verksamhet, vilket uppskattas och ses som en nödvändighet. Bland annat lyfts att skillnader inte görs mellan tjejer och killar, något som upplevs som befriande. Den positiva synen på pedagogiken innebär också att eleverna gärna skulle se att en normkritisk undervisning bedrevs på fler skolor och i alla årskurser.

Ytterligare en vinst med den bedrivna pedagogiken är att eleverna är bekväma med att reflektera över normer, särskilt i samband med språk, något som gör att de kan diskutera normer på en relativt avancerad nivå. Eleverna upplever att metoderna för att förändra språkbruk och andra normerande praktiker är utvecklande. Metoden att ifrågasätta och diskutera, snarare än att fördöma, hjälper eleverna att få syn på tankemönster, både hos sig själva och i samhället, som de tidigare varit omedvetna om. Eleverna uttrycker också att den normkritiska undervisningen har bidragit till deras personliga utveckling. De anser att de har fått redskap för att få syn på normer och strukturer som de inte tidigare lagt märke till samt för att reflektera över dessa och över hur språket reflekterar normer.

## Slutord

Något som har blivit ett stort tema i denna uppsats är de pedagogiska kriser och det motstånd som den normkritiska undervisningen kan medföra, och som också vi själva fått uppleva under arbetsprocessen. Arbetet med uppsatsen har fått oss som skribenter att reflektera över vårt eget språkbruk och över hur vi både i texten och i våra intervjuer samt i samtalen oss emellan gett uttryck för och fått syn på normer vi inte varit medvetna om att vi i så stor utsträckning reproducerat. Att skriva en text som handlar om normkritisk pedagogik och samtidigt försöka undvika att återskapa normer har varit svårare än vi föreställt oss och har inneburit både att vi varit tvungna att kompromissa med vår strävan att vara icke-normerande och att vi fått avstå från att problematisera alla de normer vi gett uttryck för. Vi konstaterar dock att bara det faktum att vi behöver använda oss av svenskt, akademiskt språkbruk för att presentera vår uppsats innebär att vi med nödvändighet återskapar flera av de normer som uppstått i en västerländsk, manlig historia. För att helt undvika detta hade det varit nödvändigt för oss att skapa ett helt nytt språk, men då skulle istället våra egna normer forma språket. Vi har alltså fått uppleva det som resultatet från uppsatsen visar även i vårt eget arbete. Det är i det närmsta omöjligt att befria sig från normerande praktiker – det bästa vi kan göra, för oss själva och för våra elever, är att synliggöra och kritiskt granska begränsande normer.

Uppsatsen har visat att ett normkritiskt förhållningssätt i undervisningen är ett sätt att uppnå *en skola för alla* i uttryckets sanna bemärkelse. Den normkritiska pedagogiken har, genom sitt tillkomstsätt, en inneboende demokratiseringspotential. Gräsrotsrörelsers engagemang, ideella organisationers idoga arbete, queeraktivismens ifrågasättande av förgivettagna sanningar och en folklig förändringsrörelse har lett till att nya perspektiv tagit sig in hos beslutsfattare och myndigheter och därmed bevisat att förändring är möjlig!

# Referenslista

- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Ambjörnsson, Fanny (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur & Kultur
- Barn och elevskyddslagen 2006:67 Hämtat från:  
<http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bnet=2006:67>
- Brade, Lovise m.fl. (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80* Järfälla: Symposion
- Bromseth, Janne & Wildow, Hanna (2007). *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel*. Göteborg: Daidalos.
- Diskrimineringslagen 2008:567 Hämtat från:  
<http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bnet=2008:567>
- Esaiasson, Peter m. fl (2003) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 4., översedda uppl. Lund: Arkiv
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling Education: queer activism and anti-oppressive education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lykke, Nina (2005). "Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter". *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2-3, 7-17.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna: Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nordenmark, Love & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor?*. Stockholm: Liber.
- Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003). *Kränkningar i skolan*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs universitet.
- Rosenberg, Tiina (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Skollagen 1985:1100 Hämtat 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: Skolverket.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1971-1986). *Läroplan för gymnasieskolan: Lgy 70*. Stockholm: LiberUtbildningsförlag.
- Wernersson, Inga (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsvetenskapliga principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från  
[http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)
- Ås, Berit (199n). *De fem härskarteknikerna*. Stockholm: Riksorganisationen för kvinnojourer i Sverige

# Bilagor

## Bilaga 1:1

*Mejl till genuslistan*

Hej,

vi är två studenter på lärarutbildningen som skriver vår examensuppsats om att arbeta med queerpedagogik och normkritik i skolan. Vi vill försöka att belysa fungerande verksamheter snarare än att kartlägga bristerna, därför är vi på jakt efter lärare och andra verksamma inom utbildningsväsendet som vill dela med sig av exempel på hur det går att arbeta queerpedagogiskt/normkritiskt.

Om du är en sådan person eller känner någon som är det, hör gärna av dig!

Det gör du lättast genom att skicka ett mejl till

[elsa.berglund@gmail.com](mailto:elsa.berglund@gmail.com) eller till [gussilosu@student.gu.se](mailto:gussilosu@student.gu.se).

Tack på förhand!

//Elsa Berglund & Sanna Silow



# Bilaga 2:1

## *Frågor till fokusgrupper*

- Beskriv er skola
- Skiljer den sig från andra skolor?
- Skiljer det sig i hur ni lär er saker här jämfört med andra skolor?
- Hur ser ni på att skolan fått pris?
- Berätta om normkritisk pedagogik?
- Varför arbetar skolan normkritiskt tror ni?
- Hänger den normkritiska pedagogiken ihop med musiken på något sätt?
- Har attityderna hos dig/klassen förändrats?
- Skulle denna pedagogik fungera på vilken skola som helst tror ni?
- Är det något som inte fungerar? Som känns jobbigt?
- Likabehandlingsplanen?
- Skulle undervisning med ett normkritiskt perspektiv kunna vara på något annat sätt? Saknar ni något?

# Bilaga 2:2

## *Frågor till Anna*

- Begreppen ni väljer; normkritik?
- Vilka begrepp har ni valt att använda varför? Hur använder ni dem gentemot eleverna?
- Hur förhåller ni er till den dubbla strategin?
- Toleranspedagogik? Metoder, metodmaterial?
- En ganska homogen och privilegierad elevgrupp, hur hanterar ni det ur normkritisk synvinkel?
- Arbetslag, skolan i övrigt?
- Ordet kritik kan uppfattas negativt, det positiva? Hur göra? Utopin?
- Har ni någon strategi för att inga perspektiv och frågor ska tappas bort?
- Hur använda normkritik i andra områden/ämnen än just likabehandling. Kanske som ett allmänt kritiskt förhållningssätt?
- Har ni utvärderat?
- Hur definieras normkritisk pedagogik på skolan?
- Vad är intentionerna med det normkritiska arbetet på skolan?
- Vilka normkritiska och queerpedagogiska modeller används i skolan?