

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samhällskunskap

Normproblematisering och genusbinaritet

*- En studie kring en lärares normkritiska arbetes påverkan på
föreläsningarna och normerna kring genusindelning i en gymnasieklass*

C-uppsats i samhällskunskap

VT11

Frida Samuelsson

Handledare Merete Hellum

9847 ord

Titel: Normproblematisering och genusbinaritet - En studie kring en lärares normkritiska arbetes påverkan på föreställningarna och normerna kring genusindelning i en gymnasieklass.
Författare: Frida Samuelsson
Kurs: SM1580: C-uppsats i samhällskunskap
Omfattning: 15 högskolepoäng
Termin: VT 2011
Handledare: Merete Hellum

ABSTRAKT

Bakgrund: Tidigare forskning visar att det i den svenska skolan finns betydelsefulla normer kring genusindelning som bland annat tar sig uttryck i att personer som avviker från genusbinariteten utsätts för trakasserier och kränkningar. En pedagogisk inriktning som arbetar med att problematisera och ifrågasätta rådande normer är den normkritiska pedagogiken. Dess eventuella effekter på elevers föreställningar kring genusindelning har dock inte studerats.

Syfte: Studiens syfte är att undersöka huruvida en lärares normkritiska ansats påverkar vilka normer och föreställningar kring genusindelning som råder i dennes klass. Detta görs med hjälp av följande frågeställningar:

1. Vilka normer och föreställningar kring genusindelning och genustillhörighet finns i elevgrupperna?
2. Förefaller normerna och föreställningarna inom klasserna vara samstämmiga och hur uttrycks detta i sådana fall?
3. Finns det skillnader mellan de båda klassernas föreställningar och normer och vari består eventuella skillnader?

Metod: Studien innefattar fokusgruppsamtal med åtta elever från en klass vars lärare arbetar normkritiskt samt sju elever från en klass vars lärare arbetar mer traditionellt. Samtalen analyseras med hjälp av ett analysverktyg baserat på empirin, tidigare forskning, den normkritiska skolans idéer samt queerteori. Studien innefattar även informantintervjuer med den normkritiske läraren samt en av den andra klassens lärare.

Resultat: Utifrån studien tycks de elever som undervisas på traditionellt vis vara mer låsta vid den binära genusindelningen än de som undervisades enligt en normkritisk ansats. De senare förefaller ha inlett en process av att utveckla mer problematiserande föreställningar, dock inte till den grad att de utan vidare accepterar tanken på andra genus än de två binära. Den normkritiska lärarens klass förefaller också mer mån om att framstå som tolerant, något den normkritiska skolan annars ser som icke-önskvärt och som typiskt för elever som undervisats traditionellt. Detta innebär att resultatet till viss del går emot vad som förväntats utifrån teori och tidigare forskning, vilket kanske kan tänkas bero på att eleverna endast undervisats utifrån den normkritiska ansatsen under två år och att den process som ändå tycks ha satts igång kan antas ta längre tid än så.

Sökord: Genus, identitet, trans, normer, normkritisk pedagogik, queerteori.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Problemformulering	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1. Frågeställningar	2
3. Tidigare forskning	2
4. Teori	4
4.1. Queerteori	4
4.2. Normkritisk pedagogik	5
5. Metod	6
5.1. Informantintervjuer med lärare	6
5.1.1. Motivering och beskrivning	6
5.2. Fokusgrupper	6
5.2.1. Motivering och beskrivning	6
5.2.2. Genomförande	7
5.3. Urval	8
5.4. Analysverktyg	8
5.5. Metodproblem	9
5.6. Validitet	10
5.7. Etik	11
6. Resultat och analys	12
6.1. Presentation av klasserna och lärarna	13
6.1.1. Klass 1: Lärare Normkritisk	13
6.1.2. Klass 2: Lärare Allmän	13
6.2. Identifiering av normer och föreställningar	14
6.2.1. Fokusgrupp 1	14
6.2.2. Fokusgrupp 2	16
6.2.3. Fokusgrupp 3	18
6.2.4. Fokusgrupp 4	19
6.3. Gruppernas representativitet	21
6.3.1. Klass 1: Fokusgrupp 1 och 2	21
6.3.2. Klass 2: Fokusgrupp 3 och 4	22
6.4. Skillnader mellan klasserna	23
7. Slutsatser och diskussion	23
Källförteckning	25

1. Inledning

2010 gav Ungdomsstyrelsen ut rapporten *Hon, hen, han* där det konstateras att unga transpersoner¹ generellt har sämre psykisk hälsa än ungdomar i allmänhet. I rapporten förklaras detta bland annat med att de i skolan utsätts för såväl direkta övergrepp och kränkningar som mer subtil diskriminering i form av osynliggörande. Detta strider bland annat mot de grundläggande värden som definieras i gymnasieskolans läroplans inledande kapitel och som slår fast att ingen elev ska diskrimineras eller utsättas för någon typ av kränkande behandling på grund av sitt kön (Skolverket, 2006, Lpf 94).

Queerteoretikern Judith Butler (2007) menar att personer som inte passar in i de binära genusen *man* och *kvinna* ses som avvikande eftersom dessa kategorier har status av att vara naturliga och givna. Avvikarna blir obegripliga för oss då vi inte kan förstå dem utifrån de mallar vi är vana att förstå personer genom. För att motverka trakasserierna gentemot personer som inte passar in i de binära genuskategorierna måste, enligt detta resonemang, de normer och föreställningar som styr vilka identiteter som är begripliga för oss utmanas och ifrågasättas. Detta stöds också av intervjuade ungdomar och forskare i *Hon, hen, han* (Ungdomsstyrelsen, 2010) som efterlyser ett aktivt ifrågasättande av heteronormen² i skolan.

En pedagogisk inriktning som arbetar på detta sätt och använder queerteorins tankar i praktiskt skolarbete är den så kallade *normkritiska pedagogiken* (Bromseth, 2010). Detta är en undervisningsform som enligt den queerteoretiska ansatsen borde ge mindre reglerande och begränsande normer bland annat vad gäller indelningen i genus, och därmed bidra till en mer öppen och mindre diskriminerande skola. Denna pedagogiks eventuella påverkan på ungdomars normer och föreställningar kring genusindelning och genustillhörighet har dock inte studerats i egentlig mening.

1.1. Problemformulering

Studien intresserar sig för huruvida den problematiserande och ifrågasättande ansats som kännetecknar den normkritiska pedagogiken och den konkretisering av queerteorin denna utgör påverkar vilka normer och föreställningar som förekommer kring genusindelning bland svenska tonåringar. Utgångspunkten är frågan om samma normer och föreställningar

¹ Transpersoner definieras som ”personer vars könsidentitet och/eller könsuttryck alltid eller under perioder skiljer sig från det kön som registrerades för dem vid födseln” (Ungdomsstyrelsen, 2010, s. 20).

² Begreppet ”heteronorm” används sammanfattande för normerna kring sexualitet och könsidentitet och innebär bland annat ett förutsättande av att alla i omgivningen är heterosexuella samt ser ut och identifierar sig som sitt juridiska kön (Riksförbundet för sexuellt likaberättigande (RFSL) (u.å.)).

förekommer bland elever till lärare som arbetar normkritiskt som hos elever till lärare som undervisar mer traditionellt. Som framgår av ovan nämnda *Hon, hen, han* (Ungdomsstyrelsen, 2010) är transpersoner särskilt utsatta i skolan. Förhoppningen är att denna studie kan utgöra ett bidrag till ett större arbete kring hur skolan kan arbeta med frågor kring genus och identitet på ett sätt som positivt påverkar hur transungdomar bemöts i skolan och därmed såväl deras fysiska som psykiska välmående.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka huruvida en lärares normkritiska ansats påverkar vilka normer och föreställningar kring genusindelning som råder i dennes klass. Frågan besvaras genom en undersökning av normerna och föreställningarna i en klass vars lärare arbetar normkritiskt och problematiserande och dem i en klass vars lärare arbetar mer traditionellt utan specifikt intresse för frågor kring genus, identitet och normer, samt en jämförelse mellan dessa.

2.1. Frågeställningar

1. Vilka normer och föreställningar kring genusindelning och genustillhörighet finns i elevgrupperna?
Frågan besvaras med hjälp av följande underfrågeställningar:
 - a. Hur kategoriserar eleverna personer utifrån genus?
 - b. Vad ser eleverna för orsaker och förklaringar till indelningen i två binära genus och hur reflekterar de över dessa?
 - c. Hur förhåller de sig till tanken på andra genus än de binära?
 - d. Relaterar eleverna, och i sådana fall på vilket sätt, sina föreställningar om genus till sin lärares undervisning?
2. Förefaller normerna och föreställningarna inom klasserna vara samstämmiga och hur uttrycks detta i sådana fall?
3. Finns det skillnader mellan de båda klassernas föreställningar och normer och vari består eventuella skillnader?

3. Tidigare forskning

Tidigare forskning konstaterar, bland annat genom att peka på att det är den *avvikande* eller *annorlunda* som löper störst risk att råka ut för kränkningar i skolan, att det är riskabelt att som elev bryta mot normerna som reglerar vilka beteenden och identiteter som är

acceptabla (Osbeck, Holm & Wernersson, 2003). Att dessa normer i stor utsträckning relaterar till den binära genusindelningen talar vittnesmål om trakasserier och kränkningar från unga transpersoner, samt en studie om hatbrott och sexuella övergrepp som pekar ut transpersoner som särskilt utsatta, för (Ungdomsstyrelsen, 2010; Ahlin & Gäredahl, 2009).

Forskning har också visat att det bland svenska skolungdomar finns en rädsla för att stämplas som homosexuell. Detta hävdas ha sin grund i att homosexualitet förknippas med könsöverskridande beteenden/identiteter och att idealen för de binära genusen till stor del kan ses som en antites till vad man förknippar med det motsatta könet (Osbeck, Holm & Wernersson, 2003; Bäckman, 2003). Heteronormen har dock inte enbart identifierats på elevnivå. Även lärare beskrivs som så hårt reglerade av denna att de i många fall inte vågar vara öppna med sin verkliga identitet (Lundgren, 2008).

Dagens svenska skola beskrivs också i tidigare forskning som återskapande av det heteronormativa idealet i undervisning såväl som i sociala aktiviteter. Bland annat framställs alternativ till det heteronormativa sättet att leva som förknippade med en problematisk, eller till och med plågsam, upplevelse. (Bromseth, 2010). I en granskning av svenska skolors biologiböcker konstateras samtliga 15 undersökta böcker ha ett heteronormativt fokus där identifiering med andra genus än de binära skildras negativt, om det alls omnämns (Ryng, Sysimetsä & Björk Blomqvist, 2003).

Skolan kritiserar också för att i sina genuspedagogiska ambitioner visserligen till viss del utmana föreställningarna om manligt och kvinnligt men inte lyckas se utanför heteronormens ramar då man inte ifrågasätter eller problematiserar normen om den heterosexuella parrelationen med barn som ideal (Martinsson, 2008). Förutom ovan refererade forskning förefaller frågor om transidentitet och normer kring genusindelning få litet utrymme inom såväl samhällsvetenskaplig som pedagogisk forskning.

Även om tidigare forskning alltså konstaterat att det kan vara problematiskt att avvika från genusbinariteten har skolungdomars normer kring denna binaritet inte studerats i sig. De omnämns istället i regel i relation till annat, exempelvis barn och ungdomars rädsla att betraktas som homosexuella och därmed som könsöverskridande (exv. Osbeck, Holm & Wernersson, 2003). Den tidigare forskning som specifikt berör transpersoner och skola (Ungdomsstyrelsen, 2010; Martinsson, 2008) fokuserar hur personer som själva identifierar sig som transpersoner upplever skolklimatet, och därmed normerna. Denna studie behandlar istället normer och föreställningar utifrån elevgruppen som *helhet* och utifrån frågeställningen om dessa normer kan påverkas av en problematiserande och normkritisk undervisningsansats.

Detta innebär en ny och förhoppningsvis givande infallsvinkel. Att på detta sätt belysa eventuella konsekvenser av ett normkritiskt arbete är också unikt då några egentliga utvärderingar av denna pedagogik inte gjorts. Även om inte heller denna studie ska ses som någon uttömmande utvärdering av den normkritiska pedagogiken kan den tänkas belysa tendenser till skillnader i normer och föreställningar som kan kopplas till den normkritiska pedagogiken vilket förhoppningsvis kan inspirera till vidare, mer djupgående och omfattande, forskning.

4. Teori

Den teoretiska utgångspunkten för studien är queerteorin och det försök till konkretisering av denna som den normkritiska pedagogiken utgör. Dessa genomsyrar därför hela studien, vad gäller såväl problemformulering och intervjuguide som analys.

4.1. Queerteori

Queerteoretikern Judith Butler (2007) ifrågasätter den inom feministisk forskning klassiska indelningen mellan biologiskt kön och socialt/kulturellt kön (*genus*) och hur vi kan tala om dessa som givna utan att kunna förklara varför de är givna och vad de består av. Butler (2006) menar istället att genus bör ses som hela den produktionsapparat genom vilken könet blir till och beskriver hur könsidentiteter installeras genom en upprepning av *akter*. Då genusnormerna består i att de ageras ut och genom det återidealiserar och återinrättas blir genus något vi *gör* och inte något vi *är*. I upprepningen av akterna ligger stabiliteten i identiteterna men också förändringspotentialen, då ingen imitation/kopiering kan vara exakt lik den föregående.

Butler (2007) skriver att personer blir *begripliga* genom att tilldelas ett genus i enlighet med de mönster vi känner igen. Begripliga genus är de som upprätthåller en heteronormativ koherens mellan kön, genus, begär och sexuellt beteende. På samma sätt som vissa genus begripliggörs *omöjliggörs* de genus vars komponenter inte följer av varandra i enlighet med denna ordning. Genusnormerna bör därför tolkas som en makt som skapar begripliga subjekt och inrättar uppdelningen i två binära kategorier.

Det som ligger utanför normen förstås i relation till denna och genus är således inte bara det sätt på vilket maskulinitet och femininitet utan även alla andra genus skapas. När genus diskuteras och förstås enbart utifrån de binära kategorierna man och kvinna innebär det en bekräftelse av denna indelning som motverkar tanken på upplösandet av densamma. (Butler, 2006). Så länge man och kvinna ses som varaktiga kategorier kan inkoherens mellan kön,

genus, begär och sexuellt beteende (som bland annat transidentiteter utgör) avfärdas som avvikelser från en i grunden orubbad och naturlig indelning. Därför måste synen på dessa som binära och naturliga kategorier förändras. (Butler, 2007)

4.2. Normkritisk pedagogik

Den normkritiska pedagogiken kan beskrivas som ett försök att konkretisera queerteorin (Bromseth, 2010). Butler (2006) beskriver queerteorin bland annat som en teori som försöker att förstå under vilka förhållanden sociala förändringar av genus är möjliga. Den normkritiska pedagogiken kan därmed ses som ett sätt att praktiskt tillämpa en teori om hur genusnormer kan förändras. Inom den normkritiska pedagogiken framhålls vikten av att problematisera och ifrågasätta normer för att kunna förändra dessa och göra dem mindre reglerande och kontrollerande (Bromseth, 2010).

Maria Rosén (2010) lyfter fram kunskapen om hur normer skapas som grunden i allt normkritiskt arbete. Hon menar att den normkritiska pedagogiken genom sin belysning av just normerna lyfter fram *orsakerna* till diskriminering och kränkningar medan traditionell pedagogik fokuserar på dem som utsätts för kränkningarna, det vill säga *avvikarna*. Rosén skriver också att den normkritiska pedagogiken kan synliggöra och ifrågasätta den skillnadsskapande praktik hon menar samhället vara besatt av och som bidrar till att befästa specifika kategorier och göra dem meningsfulla.

I en studie av olika förändringsstrategier³ i skolvärlden beskriver Kevin Kumashiro (2002) de vanligast förekommande som *Utbildning för och om den Andre*. Strategierna fokuserar på att stärka de avvikande och/eller skapa tolerans och empati för dem. Den normkritiska skolan kritiserar båda dessa och lyfter särskilt fram strävan efter tolerans gentemot avvikarna (ofta refererad till som *toleranspedagogik*) som icke-önskvärd. Normkritikerna beskriver detta som det traditionella sättet att arbeta med likabehandlingsfrågor och kritiserar det för att förutsätta att hela elevgruppen är en del av normen och för avsaknad av analys av hur normerna som leder till behovet av tolerans skapas. Vidare påpekas att arbetssättet vare sig synliggör eller kritiserar normerna utan snarast bekräftar dessa genom att den Andre pekas ut som i behov av majoritetens tolerans. (Bromseth, 2010).

³ En förändringsstrategi kan beskrivas som det sätt på vilket man valt att arbeta för att motverka förtryck och ojämlig behandling (Bromseth, 2010, s. 31)

5. Metod

För att fånga och identifiera elevgruppernas interna normer och föreställningar kring genusindelning har två fokusgruppsamtal genomförts i en klass vars lärare (Lärare Normkritisk) aktivt arbetar enligt en normkritisk och problematiserande ansats samt två i en klass vars lärare (Lärare Allmän) arbetar mer traditionellt. För att kontrollera att skillnaderna mellan lärarnas arbetsmetoder var tillräckligt stora för att det skulle vara intressant att jämföra föreställningarna hos deras elever genomfördes informantintervjuer med de båda lärarna där de fick beskriva sitt arbete med frågor kring genus, identitet och normer.

5.1. Informantintervjuer med lärare

5.1.1. Motivering och beskrivning

För att kontrollera att lärarnas arbetsmetoder och ambitioner med sin undervisning skiljde sig åt genomfördes informantintervjuer. I intervjuerna fokuserades hur lärarna arbetar med och resonerar kring frågorna, samt vilka ambitioner de har med arbetet. Intervjuerna genomfördes via e-post. Denna intervjuform har flera fördelar, bland annat då det inte behöver synkroniseras ett reellt möte. Metoden är också tidseffektiv och ger informanterna tid att reflektera. Nackdelar kan vara att det är svårt att skapa tillit hos respondenterna, att icke-verbala signaler som kroppsspråk och tonläge faller bort samt svårigheter att garantera konfidentialiteten. (Ryen, 2004).

Kravet på tillit och betydelsen av icke-verbala signaler är dock inte så stora i detta fall då intervjuerna är av rent informativ karaktär och enbart efterfrågar lärarnas beskrivningar av det egna arbetet och därmed inte direkt rör deras privatliv. För att garantera konfidentialiteten har informanternas svar anonymiserats, skrivits ut och de ursprungliga e-breven har raderats.

5.2. Fokusgrupper

5.2.1. Motivering och beskrivning

För att identifiera klassernas normer och föreställningar rörande genusindelning användes fokusgruppsamtal. Detta eftersom metoden tillåter längre och öppnare resonemang än kvantitativa metoder såsom enkäter. Fokusgruppsamtal är också, liksom alla intervjuer, anpassningsbara och möjligheten att ställa följdfrågor kan bidra till att utveckla resonemangen. Eftersom syftet är att fånga *klassernas* normer och föreställningar bör fokusgruppsamtal vara att föredra framför enskilda intervjuer som snarare skulle spegla

enskilda elevers uppfattningar, vilka inte behöver vara representativa för normerna i klasserna som helhet. I fokusgruppsamtal förekommer social interaktion mellan deltagarna som liksom i övriga livet påverkas av varandra, en aspekt som faller bort vid enskilda intervjuer (Ryen, 2004).

Fokusgruppsamtal kan också bli mer levande än enskilda intervjuer och sällskapet från klasskamraterna kan möjligen bidra till att eleverna känner sig mer bekväma än de skulle göra vid enskilda samtal. Detta gör förhoppningsvis också det faktum att samtalen äger rum på skolan, elevernas hemmaarena, där jag som samtalsledare är gäst (Ryen, 2004).

5.2.2. Genomförande

Fokussamtalen strukturerades kring en intervjuguide (bilaga 1). I enlighet med vedertagna rekommendationer (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wängnerud, 2004) följdes en kortfattad presentation av mig och studien upp av ett antal uppvärmningsfrågor i syfte att skapa en avslappnad stämning och få igång ett samtal mellan eleverna. Guiden var i övrigt uppbyggd tematiskt och bestod av relativt öppna frågor knutna till ett eller flera begrepp. Vid behov användes följdfrågor i syfte att förmå eleverna att förtydliga eller utveckla sina resonemang. Svaren framfördes i regel i form av samtal mellan eleverna och deras resonemang fick till stor del styra samtalet.

Genom den öppna samtalsformen kunde jag förbli ganska passiv vilket förhoppningsvis har minskat min eventuella styrning av respondenternas svar. I och med att många aktuella begrepp var obekanta för eleverna behövde de dock ibland hjälp att reda ut och definiera dem. För att minska risken att egna värderingar skulle styra förklaringarna och definitionerna försökte jag att uppmuntra och hjälpa eleverna att tillsammans förstå orden snarare än att erbjuda ett ”facit”.

Identifieringen av normer och föreställningar utgår ifrån elevernas benägenhet att kategorisera efter genus, hur de förhåller sig till tanken på fler genus än de binära och om de reflekterar över de normer och maktrelationer som ligger bakom genuskategoriseringen. Under samtalen använde jag könsbegreppet, trots att jag i enlighet med min queerteoretiska ansats ser genus som hela den produktionsapparat genom vilken indelningen i män, kvinnor och eventuella avvikare blir till. Detta gjorde jag då eleverna antingen inte kände till genusbegreppet eller såg det som den sociala halvan av ”könet”, som något kompletterande för en biologisk indelning.

5.3. Urval

Grunden för urvalet var att hitta en lärare som arbetar normkritiskt. Kriterierna för valet av denna var att hen⁴ skulle ha en lärarexamen, undervisa på högstade- eller gymnasienivå samt arbeta utifrån och gärna ha utbildning i normkritiska arbetsmetoder. För att finna denna lärare kontaktades ett flertal organisationer som arbetar med likabehandlingsfrågor inom skolan⁵. Genom en av dessa förmedlades kontakten till Lärare Normkritisk som uppfyllde alla kriterier och uttryckte intresse för att delta i studien. Utifrån Lärare Normkritisk valdes övriga respondenter.

Jag valde att arbeta med den klass läraren undervisat under längst tid, ungefär två år. Den andra klassen valdes utifrån en önskan om så stor likhet med den första som möjligt för att utesluta andra förklaringar till eventuella skillnader mellan grupperna än lärarnas arbetsmetoder. Klasserna går således tredje året på samma program på samma gymnasieskola. Självklart är alla elever individer och jag känner inte till deras individuella bakgrunder, men dessa är inte heller det intressanta då studien fokuserar hur eleverna i grupp skapar och förstår normer kring genusindelning. Valet av specifika elever var också slumpartat på så vis att åtta namn från var klassförteckning valdes ut genom lottdragning.

Några elever plockades bort från klassförteckningen då de av olika skäl inte skulle komma att närvara under den period samtalen pågick eller inte hade fyllt 18 år. Alla utvalda elever tillfrågades en vecka innan samtalen påbörjades och samtliga tackade ja till att delta. Utifrån detta anser jag att mitt urval på ett bra sätt kan antas representera de två aktuella klasserna och att eventuella skillnader i normer och föreställningar grupperna emellan kan tillskrivas den problematiserande ansats Lärare Normkritisk företräder. Valet av Lärare Allmän som representant för den andra klassens lärare baseras på att hen har undervisat klassen under längst tid, närmare tre år.

5.4. Analysverktyg

Analysen inleddes med identifiering av återkommande teman i utskriften av samtalen (bilaga 4). Detta är ett vanligt tillvägagångssätt för att strukturera analysen av en kvalitativ studie då det ger en övergripande och hanterlig bild av materialet (Widerberg, 2002). Temana var oftast direkt kopplade till frågeställningarna, till exempel var ett tema ”undervisning” och ett ”andra genus än de binära” men det förekom även teman som eleverna själva lyfte. För att

⁴ Jag använder genomgående det könsneutrala pronomenet ”hen” när jag åsyftar lärarna, då deras könsidentitet inte är relevant för studien och jag vill minska risken att de identifieras.

⁵ Dessa var RFSL, Riksförbundet för sexuell upplysning (RFSU), Lärarförbundets HBT-grupp, Jämt i Skolan samt facebook-gruppen Lärare mot homofobi.

undvika ogrundade och godtyckliga tolkningar utformade jag utifrån empirin, samt med stöd av tidigare forskning och teori, ett analysverktyg bestående av tre idealtyper (bilaga 3) utifrån vilka gruppernas uttalanden bedömdes. Idealtyper kan på ett tydligt sätt lyfta fram typiska element ur materialet och förhoppningsvis därmed vara enkla att förhålla sig till och diskutera utifrån. (Widerberg, 2002).

Idealtyperna beskriver tre sätt att förhålla sig till frågan om indelningen i binära genus. Idealtyp 1: *Det problematiserande förhållningssättet* beskriver ett sätt att förhålla sig till, prata om och förstå genus som ligger nära den normkritiska pedagogikens mål. Det vill säga bilden av genus som socialt skapat och en benägenhet att i diskussioner fokusera normerna istället för avvikarna samt se det som önskvärt/intressant att motverka binariteten.

Idealtyp 2: *Det toleranta förhållningssättet* beskriver normer liknande de som enligt den normkritiska skolan skapas genom toleranspedagogik, alltså det traditionella sättet att arbeta med frågorna. Det handlar om en önskan att framstå som tolerant och betona allas lika värde kombinerat med ett förutsättande av att alla i omgivningen ingår i normen och en rädsla för att själv kopplas ihop med en avvikande identitet. Idealtyp 3: *Det ointresserade förhållningssättet* beskriver normer som säger att det är ointressant, eller icke-önskvärt, att problematisera genusindelningen då genus anses vara medfött och givet, samt en syn på personerna som avviker från normen som grunden till eventuella problem snarare än normerna själva.

5.5. Metodproblem

Katrine Fangen (2005) menar att intervjudata ska ses som människors sätt att presentera och uppmåla den bild av sig själva som de vill att omgivningen ska ha. När det, som i denna studie, handlar om likabehandlingsfrågor kan risken för självcensur av önskan att framstå som tolerant och empatisk antas vara speciellt hög. Det är också rimligt att anta att denna risk är större vid fokusgruppsamtal än vid exempelvis anonyma enkäter. Jag hoppas och tror dock att eleverna har varit tillräckligt bekväma i situationen för att våga uttrycka även kontroversiella eller från gruppen avvikande åsikter.

Min uppfattning är dessutom att konsensusen kring frågan i samhället i stort är liten vilket jag bedömer minskar risken att eleverna censurerar sig själva för att framstå som ”politiskt korrekta”⁶. Problematiskt är dock det faktum att Lärare Normkritisks elever förmodligen känner till dennes normkritiska och problematiserande ambitioner och därmed

⁶ Uppfattningen baseras främst på de artiklar och debattinlägg som förekommit i de stora dagstidningarna, exv. Brink & Linde (2010, 29 juli) samt Wiklund (2011, 18 maj) *En tredje, neutral könsidentitet skulle hjälpa många* samt (2011, 18 maj) *C-politiker: Ett tredje kön löser inga problem*.

kan tänkas anpassa sina svar i enlighet med dessa. Denna problematik återkommer jag till vid analysen av samtalen.

Det finns också en risk att vissa elever inte vågar/vill uttrycka sig fritt i gruppen. Om enskilda elever inte håller med om det som sägs men inte vågar/vill uttrycka detta kan dock övriga elevers uttalanden tolkas som den dominerande normen vilken ju är vad studien syftar till att identifiera. Jag kommer alltså inte att kunna dra slutsatsen att alla elever tänker på ett specifikt sätt men däremot beskriva hur gruppen som *helhet* resonerar och uttrycker sig vilket bör ses som det bättre uttrycket för gruppens normer och föreställningar.

Uppfattningen om lärarnas undervisning och arbetsmetoder baseras på intervjuer med lärarna själva samt elevernas kommentarer kring undervisningen i fokusgruppsamtalen. Lärarnas och elevernas uppfattningar kring, och tolkningar av, undervisningen behöver givetvis inte vara samstämmiga men detta utgör inte något problem då jag inte söker någon enhetlig ”sanning”. Studien fokuserar istället normer och föreställningar, samt om eleverna påverkas av lärarnas ansatser och ambitioner vilka lärarna själva bör vara de tillförlitligaste källorna till.

5.6. Validitet

Kvalitativa studier, såsom denna, undersöker i regel fenomen under mer naturliga former än kvantitativa sådana (i form av exempelvis enkäter med förhandsdefinierade svarsalternativ). Detta innebär att de i regel kan tillskrivas hög validitet vad gäller den centrala frågan om de undersöker vad de påstår sig undersöka. (Fangen, 2005, s. 256). I åtanke bör dock ha att den kvalitativa intervjun inte är ett samtal mellan likvärdiga parter. Det är intervjuaren som sätter ramarna genom att introducera ett specifikt ämne, ställa frågor och välja vad som följs upp med följdfrågor. (Kvale & Brinkmann, 2009). Det är också samtalsledaren som väljer vad som slutligen rapporteras. Sammantaget ger detta samtalsledaren stor makt vilket bör beaktas i bedömningen av studiens tillförlitlighet.

De verktyg som traditionellt används för att bedöma en studies validitet utgår ifrån kvantitativ forskning vilken i regel undersöker fenomenets omfattning och utbredning, medan den kvalitativa forskningen fokuserar innehåll och betydelse. Inom kvalitativ forskning anses frågan om tolkningars trovärdighet och stöd i annan forskning vara mer relevant än frågan om studiens generaliserbarhet och reliabilitet vilken fokuseras inom kvantitativ validitetsprövning. (Fangen, 2005). Denna studies omfattning möjliggör också några direkta generaliserande ambitioner. Sådana skulle kräva en långt mer omfattande studie där flera klasser och lärare följdes under längre tid, kanske med inslag av klassrumsobservationer.

Som reaktion på problemen med att applicera kvantitativa valideringsmetoder på kvalitativa studier har en så kallad *epistemologisk validering* utvecklats. Denna fokuserar särskilt de tolkningar som görs bland annat genom begreppet *tolkningsprobabilitet*. Ju mer underbyggd en tolkning är desto högre tolkningsprobabilitet kan den tillskrivas. Tolkningar underbyggs bland annat genom att relateras till relevant teori, tidigare forskning, likhet med tidigare tolkningar av liknande fenomen samt givetvis genom hänvisningar till studien och dess kontext. (Fangen, 2005).

Utifrån mitt analysverktyg hoppas jag ha gjort kopplingen mellan empiri och slutsatser tydlig genom att relatera bland annat explicita citat till de olika idealtyperna. Jag har även med hjälp av analysverktyget avsett förankra mina tolkningar i teori och tidigare forskning då dessa legat till grund för idealtyperna. I analysen görs också återkommande kopplingar till teori och tidigare forskning. Redovisningen av citat och utdrag ur diskussioner syftar till att bidra till studiens transparens.

5.7. Etik

Då denna studie rör unga människor och något som bör betraktas som en likabehandlingsfråga blir de etiska aspekterna särskilt viktiga. Jag har utgått från Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer om *informerat samtycke* vilka bland annat slår fast att personerna involverade i studien ska vara medvetna om att den färdiga produkten är en offentlig handling samt hur identifiering av dem kommer att förhindras. Deltagarna ska också informeras om vad studien syftar till och att allt deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Detta informerades samtliga deltagare om, muntligt, innan de ombads ta ställning till eventuellt deltagande. Eleverna fick först informationen från respektive lärare och sedan ännu en gång från mig innan samtalen inleddes, då jag också frågade dem om de kände sig säkra över vad deltagandet innebar. Studiens syfte beskrevs som en undersökning kring elever och lärares sätt att arbeta med och reflektera kring normer och genusindelning. Lärare Allmän hade jag enbart e-postkontakt med och all information om studien fick hen således den vägen.

Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460, §18) slår fast att ungdomar över 15 år kan delta i studier om de inser vad forskningen innebär för egen del. I annat fall ska alla under 18 år ha vårdnadshavares samtycke. Jag valde dock att bara arbeta med personer som fyllt 18 år då ett sådant krav inte innebar något problem men kan antas höja tilliten i att deltagarna varit kapabla att fatta ett självständigt beslut om deltagande.

För att förhindra identifiering av deltagarna framgår ingenstans i uppsatsen vare sig deras eller den aktuella skolans namn. Eftersom studien är genomförd i en storstad med dess stora utbud av gymnasieskolor är risken för identifiering utifrån skola liten. Då enskilda elever inte är intressanta för studien har jag bedömt det tillräckligt att utskriften från fokusgruppsamtalen sparas utan att elevernas riktiga namn någonstans framgår i dessa. Det finns därmed ingen möjlighet att utifrån identifiera enskilda elever ens vid en granskning av materialet.

Större risk föreligger att Lärare Normkritisk identifieras då antalet lärare som arbetar på detta sätt är få. Jag har därför valt att avslöja så lite som möjligt om Lärare Normkritisk, och hålla både ålder och kön okända för läsaren. Kvarstår gör risken att enskilda deltagare identifieras av andra deltagare. Fangen (2005) menar att målet med skildringen av deltagare bör vara att de ska känna igen sig men inte känna sig illa till mods. Jag har därför ansträngt mig för att inte utelämna enskilda elever utan i regel diskutera dem som grupp, något som också är lämpligt med tanke på syftet. Då eleverna går sista året på gymnasiet kommer de inte att gå kvar på skolan när uppsatsen blir offentlig vilket försvårar, och minskar eventuella negativa konsekvenser av, en identifiering.

Fangen (2005) framhåller också att det kan vara jobbigt för deltagare i en studie att läsa den färdiga texten men att denna risk inte får styra forskningsfriheten. Hon menar att det i många fall är lärorikt för deltagare att ta del av det färdiga resultatet, något jag hoppas ska vara fallet för lärarna i studien. Detta kan dock inte ske, menar Fangen, om texten verkar stigmatiserande för den grupp den behandlar. Hänsyn måste alltid tas till de konsekvenser som föreligger för deltagarna och för den större grupp de representerar (Kvale & Brinkmann, 2009).

I det här fallet lyfts två individer fram som representanter för lärarkåren och granskas kritiskt. För att undvika att detta leder till stigmatisering av den större gruppen försöker jag att lyfta frågan till en högre nivå genom användningen av queerteorin och menar givetvis att den förklaring denna ger till varför vi har svårt att se förbi de binära genuskategorierna gäller för såväl eleverna och lärarna i den här studien som för människor i allmänhet. Jag menar således inte att de normer eller föreställningar som eventuellt framkommer hos aktuella lärare nödvändigtvis är representativa för, eller isolerade till, lärargruppen.

6. Resultat och analys

Presentationen av fokusgruppsamtalen sker tillsammans med analysen av desamma då detta tillvägagångssätt underlättar redovisning och motivering av de tolkningar som gjorts

(Kvale & Brinkmann, 2009). Inledningsvis beskrivs de normer och föreställningar som identifierats inom respektive fokusgrupp. Under ”6.3. Normer och föreställningar inom klasserna” diskuteras hur samstämmiga de två grupper som representerar samma klass är. Avslutningsvis lyfts eventuella skillnader mellan de två klasserna. Resultaten analyseras i relation till tidigare forskning och teori.

6.1. Presentation av klasserna och lärarna

6.1.1. Klass 1: Lärare Normkritisk

Klass 1 undervisas av Lärare Normkritisk. Klassen går tredje året på samhällsvetenskapliga programmet. Alla elever förutom två har gått tillsammans i klassen under alla gymnasieår och samtliga har de senaste två åren undervisats av Lärare Normkritisk. Lärare Normkritisks intresse och engagemang för frågor kring genus, normer och identitet, tar sig uttryck bland annat i en just nu pågående fortbildning i genusvetenskap. Läraren menar att hen försöker att inkludera frågor om normer och identitet i allt skolarbete och vill att det ska vara en naturlig del av elevernas vardag att reflektera över dessa saker.

Lärare Normkritisk beskriver sina ambitioner på klassiskt normkritiskt vis med följande ord:

Jag tror att jag utgår mycket från mig själv och min känsla av att vilja ha ord för att beskriva den verklighet jag lever i. Varför ser det ut som det gör? Varifrån kommer våra föreställningar? Hur bidrar vi till att upprätthålla orättvisa förhållanden och vad kan man förändra? Det handlar också om att få eleverna att se sin värld från nya perspektiv och kanske göra dem medvetna om saker de inte reflekterat över utan tagit för självklara.

Hen beskriver den normkritiska pedagogiken som att ”[m]an tittar på de normer som på många sätt styr vårt sätt att se vår omgivning och uppmanar till kritisk analys. Varför har vi dessa normer? Vem vinner på dem? Vilka förlorar?”. Hen betonar dock att hen inte arbetat utifrån dessa ambitioner mer än de senaste åren och fortfarande försöker hitta rätt metoder för arbetet. Lärare Normkritisk beskriver klassen som öppen och lätt att arbeta med, men menar också att det finns vissa elever som har svårare att hantera denna typ av frågor: ”[d]e elever som tycker det är besvärligt är elever som tycker allt är besvärligt. De flesta uppskattar att diskutera frågor som rör dem, vilket ju dessa frågor gör.”

6.1.2. Klass 2: Lärare Allmän

Klass 2 går tredje året på samhällsvetenskapliga programmet. Alla elever har gått i klassen under hela gymnasietiden och har under lika lång tid undervisats av Lärare Allmän.

Lärare Allmän menar sig inte arbeta på något speciellt sätt eller utifrån en specifik plan med frågor kring genus och identitet förutom att "[i] svenskan diskuterar vi texter som beskriver olika tiders sätt att se på manligt och kvinnligt genom tiderna.". Målet med denna undervisning beskriver hen som "[s]amma som alltid - att eleverna förhoppningsvis ska reflektera, skriva och tänka vidare kring innehållet och texterna."

Lärare Allmän berättar också att "[i]bland separerar jag flickor - pojkar - tysta pojkar i olika grupper vid diskussion/redovisning, det blir lättare så.". Att på detta sätt lyfta fram och ge specialbehandling till vad som anses vara utsatta grupper kan ses som ett exempel på det Kumashiro (2002) beskriver som undervisning för den Andre. Denna metod kritiserar från normkritiskt håll för att bekräfta indelningar och befästa vissa gruppers utsatthet (Bromseth, 2010). Lärare Allmän menar sig knappt ha stött på begreppet normkritisk pedagogik och har ingen bild av vad det innebär. Hen anser dock att målet med allt arbete kring genus och identitet bör vara att alla ska känna sig accepterade och jämlika, det vill säga ett ganska klassiskt toleranspedagogiskt mål.

Klassiskt toleranspedagogiskt är också att lyfta upp manligt och kvinnligt som motpoler att diskutera ur ett historiskt perspektiv, en metod som kan belysa skillnader och ojämlikhet men i regel inte bakgrunden till dessa (Rosén, 2010). Lärare Allmän beskriver klassen som tolerant och öppen och menar att det inte "[h]ade varit något problem om en homosexuell person eller någon som är osäker kring sitt kön skulle börja i klassen". En kommentar som antyder en tilltro till att alla i klassen tillhör normen vilket enligt normkritikerna är ett klassiskt toleranspedagogiskt utgångsläge.

6.2. Identifiering av normer och föreställningar

6.2.1. Fokusgrupp 1

Fokusgrupp 1 bestod av fyra elever från klass 1; Anna, Anders, Aminat och Andreas. Gruppen var väldigt pratsam och det var lätt att få igång diskussioner inom den. Eleverna föreföll också vara intresserade av ämnet och reflekterande kring de egna förväntningarna och dessas roll i bedömningen av personer i omgivning. Tydligast var kanske detta i följande del av samtalet:

Anna – Jag letar efter signaler när jag träffar någon. Man vill ju sätta kön på folk.

Aminat – Jaa men det är ju egentligen konstigt. Att man liksom måste veta jämt. Som med bäbisar som Lärare Normkritisk pratade om, att alla frågar om könet.

>Tystnad<

Jag – Varför tror ni att det är så viktigt?

Aminat – Jamen det är som att man inte vet hur man ska va annars.

Anders - Hur man ska va mot den och så. Man blir liksom osäker.

Anna – För att man inte förstår. Man vill kanske inte säga fel heller. Fast egentligen är det löjligt. Att det är så viktigt att kunna kalla nån 'kille' eller 'tjej'.

Även om eleverna förutsätter en binär genusindelning uttrycker de en medvetenhet om att det uppfattas som obekvämt för omgivningen att inte kunna placera någon i en specifik kategori. Denna insikt går i linje med queerteorins tanke om att andra genus än de som är internt koherenta i enlighet med den heteronormativa ordningen är obegripliga för oss (Butler, 2007). Kommentaren om att vilja ”sätta kön på folk” antyder både en insikt kring det egna behovet av att känna till personers kön och en uppfattning om kön som något man tilldelas av omgivningen.

Aminat berättade, apropå att inte känna till någons kön, att det finns barn som ”föds med två kön men opereras till ett” vilket ledde till följande diskussion:

Andreas - Fan vad gött, då får man välja kön själv då.

Anna - Nej, det bestämmer sjukhuset när dom föds. Det är hemskt ändå. Att man opererar såna små... Man tar ju bort deras identitet.

Aminat - Fast dom har väl ingen.

Anders – Det har dom väl!

Anna – Ja, det har dom ju. Men man ger dom liksom en annan också då. Som man bestämmer åt dom. Måste dom bestämma det liksom? Måste man ha ett kön?

Andreas – Fast det är klart dom måste. Alltså, det gör inte mig nåt om någon är både och eller vad som helst. Men man får ju kalla det nåt då, man måste ju ändå va nåt.

Anna - Nä, jag tycker nog inte det. Eller jo, annars blir man kanske mobbad. Men jag tycker nog att man egentligen inte måste.

Aminat – Alltså, alla får ju göra som dom vill, och alla kanske har en identitet. Men man kan ju inte va utan kön.

Eleverna har olika uppfattningar och Anna sticker ut genom att ifrågasätta om indelningen i genus (kön) alls behövs. Hon nämner också mobbning som orsak till att man måste välja en könsidentitet vilket antyder att hon ser en koppling mellan genusindelning och sociala normer. Övriga elever håller dock inte riktigt med, och det var återkommande under samtalet att just Anna framförde mer kontroversiella funderingar som kanske inte fick medhåll men inte heller mötte något starkt motstånd. Att Aminat beskriver personer som vid födseln inte kan klassas som pojke eller flicka som i avsaknad av identitet är uppseendeväckande. Jag uppfattade det dock som något förhastat sagt, vilket också antyds när hon senare rättar sig själv (se ovanstående citat).

Intressant var elevernas reflektioner kring begreppen cis-⁷ och transperson. Gruppen kände till det senare begreppet men inte det förra vilket fick Anna att dra en parallell till

⁷ En cisperson (cis = på samma sida) är en person vars könsidentitet och könsuttryck överensstämmer med dess juridiska och biologiska kön, t.ex. en person med vagina, som identifierar sig som ”kvinna” och som betecknas som sådan i folkbokföringen (Åkerlund, C. (red), 2011, s. 110).

idrottsvärlden. Hon menade att om man inte säger annat om en person förutsätter alla att det är en cisperson på samma sätt som fotboll förutsätts vara herrfotboll så länge det inte explicit kallas damfotboll. Detta resonemang handlar i grunden om hur normen ofta osynliggörs och ses som självklar medan det som avviker från den lyfts upp och verbaliseras och är en central tanke i queerteorin och den normkritiska pedagogiken (Rosén, 2010).

Gruppen var enig i att det var Lärare Normkritisk som fått dem att börja tänka i termer av genus och normer. Anders uttryckte det, med något trött ton, som ”genus, det har vi pratat om hela dan. Det gör vi jämt. Vi är genusbarn”. Det märktes också på gruppen att de var vana att diskutera normer och att de hade en bild av vilka normer och värderingar som var önskvärt av dem att uttrycka. De var måna om att uppfattas som toleranta och öppna och kunde ibland gå in och förtydliga vad någon sagt, speciellt om detta kunde tolkas som nedlåtande gentemot personer som på något sätt avviker från normen (se diskussionen om personer som föds med oklar könstillhörighet ovan).

Därför förvånades jag av de kommentarer som följde på att Anders nämde en text om förskolan Egalia som klassen läst tillsammans med Lärare Normkritisk. I texten hade klassen introducerats för pronomenet ”hen” och gruppen beskrev samstämmigt användningen av detta som ”överdrivet”. Andreas menade att det var att klassa som ”hjärntvätt” att använda begreppet bland småbarn. Trots att gruppen kunde problematisera och reflektera kring indelningen i binära genus hade de alltså problem att acceptera de konkreta effekter ett ifrågasättande av denna indelning innebär, i det här fallet i form av användningen av ett könsneutralt pronomen. Enligt queerteorin är ju också andra genus än de binära obegripliga för oss (Butler, 2007) vilket kan förklara att eleverna trots sina tendenser till problematisering av binariteten ändå hade problem att acceptera det könsneutrala ”hen”.

6.2.2. Fokusgrupp 2

Fokusgrupp 2 bestod också av fyra elever från klass 1 vilka jag valt att kalla Carl, Caroline, Cassandra och Christian. Kännetecknande för gruppen var en vilja att påpeka att de själva var ”helt normala” men inte hade något emot personer som inte var det. Detta framkom genom att den initiala responsen på i princip alla frågor var kommentarer som ”jag är inte sån men alla får göra som dom vill” och ”jag bryr mig inte om vad andra gör, så länge ingen blandar in mig”. Att gruppen förutsatte att alla närvarande var en del av normen var tydligt inte minst genom följande kommentar från Carl: ”jag bryr mig inte om nån är transa eller nåt men det blir ju nåt onormalt, det kan man inte förneka. Då blir det ju uppdelat liksom, för dom är ju inte som vi.”

På detta sätt visade man tydligt att man tänker i termer av ”vi och dom” men också på en medvetenhet om detta (Carl kopplar själv indelningen i ”vi och dom” till frågan om normalitet) vilket enligt den normkritiska skolan är en förutsättning för att utveckla ett nytt sätt att tänka kring dessa frågor (Rosén, 2010). Annars var gruppen relativt benägen att kategorisera. Cassandra menade att ”det finns ju ändå ett kön där man hör hemma” och Christian att han ”trodde alla va tjejer eller killar. Det måste va jobbigt om man inte vet, om man är så osäker på sin identitet”. Uttalandena förutsätter att det är något fel på dem som inte hör hemma i något av de binära genusen (då alla antas göra detta egentligen) och att det är problematiskt att inte göra det. Det senare en inställning Bromseth (2010) beskriver som vanlig i svensk skola.

Intressant var att gruppen tenderade att koppla många frågor till sexualitet. Christian fick till exempel medhåll när han sa att ”tjejer vill ju ha en tuff kille, inte nån som gråter om ett nagelband går sönder, så då vill man väl va det också. Killig och så.”. Kommentaren antyder ett traditionellt sätt att tänka kring könsroller. Anammandet av en traditionell mansroll motiveras med att den ger större attraktionskraft hos kvinnor tjejer än ett beteende som bryter mot könsnormerna. Kommentaren antyder samtidigt en medvetenhet om att det är sociala normer, i det här fallet i form av förväntningar från jämnåriga tjejer, som styr vilka beteenden som accepteras men eleverna visar inga tecken på att ifrågasätta detta. Samtidigt menade gruppen att den egna klassen inte fungerade begränsande på detta sätt:

Caroline - I vår klass är det lätt att va sig själv. Vi accepterar varann och om nån skulle va böj eller transa hade vi inte haft problem med det.

Christian - Det beror nog på att vi pratar mycket om det med Lärare Normkritisk.

Cassandra – Ja, vi fattar liksom att alla inte är som vi men vi tycker inte det är nåt fel med det. Det är nog annorlunda i andra klasser där man inte vet så mycket om det.

Intressant här är elevernas egen koppling till Lärare Normkritisks undervisning. Eleverna framhäver sin tolerans och öppenhet och menar att denna är en *följd* av Lärare Normkritisks undervisning, trots att denna toleransfokusering är något som kritiseras relativt skarpt från normkritiskt håll (Bromseth, 2010). Eleverna var dock inte odelat positiva till Lärare Normkritisks undervisning:

Christian – Det är så mycket snack det där med genus.

Carl – Ja, det är lite söndertjatat. Lärare Normkritisk håller på med det hela tiden, det är liksom bara genus.

Caroline – Det hade vart bättre om det var ibland men nu ska det va med hela tiden. Man kunde väl ha lite tema och så, nu är det överallt.

Här antyds en lucka mellan vad Lärare Normkritisk vill åstadkomma i klassen och hur eleverna uppfattar detta. Eleverna är trötta på ”genusprat” och tycker att det arbetet borde

vara förlagt till mer isolerade temadagar, medan Lärare Normkritisk vill inkludera normkritiken och genuskussionen i allting för att göra det till ett naturligt sätt att tänka för eleverna.

6.2.3. Fokusgrupp 3

Fokusgrupp 3 bestod av fyra elever från klass 2, Lärare Allmäns klass. Jag har valt att kalla eleverna Sofia, Sven, Simon och Sara. Gruppen var tystare än övriga grupper. Sofia och Sara talade mest och Simon bidrog med en del kommentarer men Sven höll sig passiv och svarade fåordigt på direkta frågor. Min upplevelse var dock att denna tystnad snarare tydde på ointresse än rädsla för att säga emot gruppen då de få kommentarer som gjordes i ungefär lika stor utsträckning syftade till att bekräfta eller motsäga de mer aktiva elevernas uttalanden. Stämningen föreföll också genomgående vara god, något som framgick bland annat av elevernas sätt att söka ögonkontakt med och hjälpa varandra att utveckla olika uttalanden.

Det främsta intrycket av gruppen var att de såg indelningen i genuskategorier som något enkelt. Simon menade att ”kön är kön helt enkelt. Att va man eller kvinna. Har man snopp är man kille, liksom.”. Att genusindelningen sågs som naturlig och given var också tydligt när jag presenterade begreppet cisperson. Ingen av eleverna hade hört begrepp tidigare och det förklarade man på följande vis:

Sofia - Varför vi inte hört det [cisperson]? Jamen för att det är normalt.

Sara - För att det är normalt, det är så man ska va.

Sofia - Ja, man ska ju va kille eller tjej. Om man inte är det kan man ju kalla det nåt men om man är det så är man ju som man ska va. Eller ja... Jamen normal.

Simon - Man kallar det inget för man är inget. Man är bara normal.

Citatet tydliggör hur gruppen såg indelningen efter genus som självklar och personer som inte passar in i denna som avvikare. Genom att eleverna ser ett behov av att kunna benämna dem som avviker från normen men inte av att kunna göra detsamma med dem som tillhör den, cispersonerna, visar de hur de fokuserar avvikarna snarare än normen. Detta anses av normkritikerna vara typiskt för elever som undervisas klassiskt toleranspedagogiskt (Rosén, 2010).

Gruppen föreföll låst vid binariteten (bland annat genom sitt sätt att beskriva den som oproblematiserad och given). Detta var tydligt då samtalet handlade om personer som inte identifierar sig som man *eller* kvinna, något eleverna genomgående uppfattade som att jag pratade om transsexuella och föreslog att ”såna borde ju operera sig då, det får man ju.”. Gruppen menade att man i skolan pratat om begreppet ”normer” men att detta aldrig kopplats till diskussionen om genus:

Simon - Vi har aldrig pratat om sånt här i skolan. Inte med manligt och kvinnligt. Eller andra kön.

>skratt från samtliga<

Sara – Men det tycker jag är skönt. Jag tycker sånt är tråkigt. Alltså, alla får ju göra som dom vill men varför ska vi andra prata om det hela tiden? Jag stör mig inte på dom [transpersoner] men jag vill inte hålla på och prata om dom hela tiden heller. Om dom vill va som vi får dom väl operera sig eller sluta klä sig i klänning då.

Återigen är låsningen vid binariteten tydlig. Eleverna kunde förstå tanken på att en person inte identifierar sig med sitt vid födseln tilldelade genus men inte att denne skulle identifiera sig som *något annat* än ett av de binära genusen. Sara föreslog att transpersoner skulle korrigera sitt kön på medicinsk väg eller börja klä sig i enlighet med sitt juridiska kön⁸, två åtgärder som båda skulle leda till att personen enklare kan passera som ett de binära genusen men som inte hanterar problematiken för de personer som inte vill/kan identifiera sig som ett av dessa genus. Problemen är inte intressanta för eleverna eftersom de inte rör dem själva och det är tydligt hur eleverna tänker i termer av ”vi och dom”, där de själva representerar det normala som avvikarna, transpersonerna, antas sträva efter.

6.2.4. Fokusgrupp 4

Den fjärde gruppen kom från klass 2, Lärare Allmäns klass, och bestod bara av tre personer då en elev aldrig dök upp. Jag har valt att kalla eleverna Kevin, Karin och Karolina. Karin var väldigt dominant och ledde samtalet i stort sett hela tiden. Det fanns dock inget som pekade på att Kevin och Karolina inte vågade uttrycka sin mening, det verkade framför allt vara så att Karin var den som blev mest intresserad och ville diskutera ämnet utförligast. Stämningen var också hela tiden god och jag uppfattade det som att Karolina och Kevin hade kunnat ta större utrymme om de önskat göra så.

När jag nämnde förekomsten av andra genus än de två binära blev eleverna ställda. Karolina uttryckte tveksamhet kring om det verkligen finns människor som inte känner sig hemma i sitt juridiska kön och resonemanget fortsatte:

Karin - Jag tror att antingen är man kvinna eller man eller så är det nåt som blivit fel innan man föds. Och då blir man inget av det. Men det måste va nåt som är bestämt redan. Fast jag vet inte om jag tror på det heller. Jag tror att vissa kanske vill ha uppmärksamhet bara. Annars gör man nog nåt åt det. Typ opererar dom.

Karolina – Jamen det verkar ju skitseggt att inte veta vem man är. Om man är kille eller tjej liksom.

Kevin – Verkligen. Då måste man nästan operera sig. Så man blir normal.

⁸ Underförstått sätter Sara här ett likhetstecken mellan transpersoner och transvestiter, något som var genomgående i gruppen trots att vi hjälpts åt att reda ut de olika begreppen tidigare under samtalet

Att inte definiera sig som man eller kvinna blev alltså något problematiskt som dessutom innebar att man inte ”vet vem man är”, just som Bromseth (2010) beskriver att den klassiska, toleranspedagogiska, undervisningen brukar framställa det. Denna del av samtalet ger bilden av eleverna som låsta vid den binära genusindelningen och oförmögna att reflektera över vad som ligger bakom denna. Därför blev jag förvånad när samtalet kom in på cis-begreppet och gruppen resonerade såhär angående varför de inte hört ordet tidigare:

Kevin - Man pratar kanske inte om det för det är det vanliga. Men dom [transpersonerna] kanske också vill ha ett namn på oss.

Karin - Dom kanske tycker att det är dom som är dom vanliga och vi som inte är det. Det är ju ganska kul ändå, att tänka på. Att vi inte är normala för alla, liksom. Sånt borde vi prata om i psykologin, så att folk fattar att liksom alla kan va normala.

Denna del av samtalet är intressant då eleverna börjar fundera kring och problematisera vad vi betraktar som normalt när det gäller genus. Samtalet antyder en begynnande föreställning om att vad som är normalt beror på vem som definierar det, något som skulle kunna ses som ett steg i riktning mot ett ifrågasättande av normalitetsbegreppet och därmed också genusindelningen.

Elevernas ovana att prata om temat var tydlig. Visserligen uttrycktes ett visst intresse för frågorna men även om eleverna, som i citatet ovan, diskuterade normalitet och menade att denna var subjektiv visade de under andra delar av samtalet hur låsta de var i indelningen i binära genus. Trots att normbegreppet lyftes i samband med diskussionen om indelning i olika genus kopplade de inte indelningen till normer och reflekterade inte heller över varför indelningen i genus ser ut som den gör. Istället resonerade de kring denna som något man kan tycka illa om, men som ändå finns där och inte kan/behöver ifrågasättas:

Karin – Jag kan bli irriterad för att folk tror att jag är lebbba bara för att jag idrottar mycket. Och för att jag inte klär mig så tjejigt.

Karolina – Ja, det är fänigt.

Karin – Det är lite störigt att man måste va sådär tjejig jämt. Men så är det ju också. Och jag är i alla fall mer tjejig än Kevin >skratt<.

Karolina – Ja, det är ju ändå viktigast.

Karin – Det hade vart segt att inte va tjejig alls. Då hade det känts som att nåt var fel. Är man tjej så är man ju.

Gruppen beskrev sin klass som öppen och tolerant, bland annat menade Karin att de visade stor tolerans för henne: ”det är ingen som bryr sig om att jag inte är så tjejig. Jag får vara som jag vill utan att någon stör sig på det. Det tycker jag är skönt.”. För Karin är det här något positivt som hon uttrycker tacksamhet över. Att på detta sätt tala om att uttrycka en identitet som skiljer sig från normen i termer av att *få* vara som man vill antyder dock att

detta inte skulle vara självklart. Karins sätt att resonera är typiskt för normkritikernas bild av toleranspedagogiken då det antyder att avvikarna ska vara tacksamma för majoritetens tolerans och acceptans och att detta är vad som bör eftersträvas att skapa (Bromseth, 2010).

6.3. Normer och föreställningar inom klasserna

För att kunna uttala mig klassvis kommer jag att jämföra de grupper som representerar samma klass. På så sätt hoppas jag kunna besvara frågan om vilka normer som finns i de olika klasserna och hur homogena dessa är. Här kommer jag att referera till de tre idealtyper som utgör mitt analysverktyg. Detta beskrivs under ”5.4. Analysverktyg” och bifogas som bilaga 3.

6.3.1. Klass 1: Fokusgrupp 1 och 2

Det framkom tydligt att grupperna från klass 1 hade diskuterat normer och genus tidigare då eleverna var bekanta med många begrepp. Båda grupperna kunde till viss del resonera och reflektera bland annat över vad som låg bakom indelningen i binära genus. Framför allt utmärkte sig Anna i grupp 1 genom att ifrågasätta själva genusindelningen. Här antyds normer och föreställningar som beskrivs under idealtyp 1: det problematiserande förhållningssättet. Min uppfattning är dock att det faktiska ifrågasättandet av normerna var ganska centrerat kring Anna och att grupperna som helhet visserligen visade tendenser till att problematisera och ifrågasätta genusindelningen men ändå var relativt fast i den binära genusindelningen.

Denna tolkning grundar jag bland annat på grupp 1:s ansträngningar att uttrycka sig öppet och reflekterande men oförmåga att hantera de konkreta effekterna av en mindre begränsande genusindelning (konkretiseringen utgörs här av exemplet Egalia och användningen av pronomenet ”hen”). Jag var beredd på att eleverna skulle anpassa sina svar efter sin lärares intressen och ambitioner, eftersom dessa är kända för dem. Att detta hänt menar jag framgår inte minst i grupp 2:s sätt att lyfta fram sig själva som mer öppna och medvetna än andra klasser. Deras efterfrågan efter mer isolerad och tematiserad undervisning kring normer och genus visar dock att de inte hänger med på Lärare Normkritisks tanke med undervisningen.

Genomgående i båda grupperna var benägenheten att framstå som toleranta samtidigt som eleverna på olika sätt försäkrade att de själva tillhörde normen. Detta var tydligast hos grupp 2 som påpekade hur toleranta de var mot avvikare i samband med i princip varje fråga som diskuterades. Båda grupperna tycktes också förutsätta att alla i deras nära omgivning,

inklusive hela den klass de tillhörde, var en del av normen och att de avvikare de talade om inte fanns i den omedelbara närheten.

Min bedömning är att normerna och föreställningarna kring genusindelning i klass 1 till stor del liknar de som listas under idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet. Idealtypen beskriver normer fokuserade vid att visa acceptans och tolerans för alla typer av människor, men en oförmåga att problematisera normer och se sin egen roll i formandet och upprätthållandet av dem. Här menar jag att grupperna under större delen av samtalen hamnar, även om de tendenser som finns (framför allt hos grupp 1) att närma sig idealtyp 1: det problematiserande förhållningssättet inte bör negligeras.

6.3.2. Klass 2: Fokusgrupp 3 och 4

Jag upplever grupp 3 och 4 som väldigt olika vad gäller intresse för att diskutera och resonera men ser också flera likheter mellan grupperna. Gemensamt är bland annat den påtagliga ovanan vid att diskutera frågorna och vad som förefaller vara en svårighet att se förbi den binära genusindelningen. Där grupp 3 gav intryck av att sakna intresse för frågorna var grupp 4 nyfikna och villiga att diskutera och resonera kring frågorna. Detta intresse föreföll dock i stor utsträckning vara knutet till Karins förmåga att engagera övriga gruppdeltagare.

Jag menar att normerna och föreställningarna grupp 3 ger uttryck för stämmer in på dem som listas under idealtyp 3: det ointresserade förhållningssättet. Gruppen tycktes inte intresserad av att prata om temat, beskrev indelningen i genus som given och lyfte ingen anledning att problematisera eller söka förklara denna utifrån exempelvis normer. De framstod heller inte som intresserade av att reflektera över sin egen roll i normbehållandet. De framhöll dock vid ett flertal tillfällen att de inte ”störde sig på” avvikare, så länge det inte ”drabbade” dem själva, vilket för dem lite närmare idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet.

Även grupp 4 talade om indelningen i två binära genus som naturlig och såg inte någon anledning att problematisera denna. De föreföll inte reflektera över vad som låg bakom indelningen eller vilka konsekvenser denna kan få. I sina kommentarer kring cispersoner problematiserade de dock normalitetsbegreppet genom att påpeka att det är beroende av vem som står för definierandet. Gruppens sätt att tala om normalitet kan tolkas som en ansats till ifrågasättande av vem som har rätt att definiera vad som är normalt. Trots detta anser jag att även grupp 4 uppvisar normer i enlighet med idealtyp 3: det toleranta förhållningssättet. Framför allt då de inte tar med sig sina, som det verkar under samtals gång väckta, funderingar kring normalitet till diskussionen om normer i relation till genus.

Att de funderingar grupp 4 ger uttryck för vad gäller cispersoner och normalitet förefaller vara just nyväckta antyder att de idéer och tankar de ger uttryck för på området inte är något de har med sig från klassen. Under resten av samtalet uttrycker grupp 4 också funderingar och föreställningar som till stor del liknar de som uttrycks i grupp 3, och båda grupperna kan därmed anses passa in under idealtyp 1: det ointresserade förhållningssättet, även om grupp 4:as resonemang vad gäller normalitet och cis-begreppet är värt att uppmärksammas.

6.4. Skillnader mellan klasserna

Som framgår ovan belyste fokusgruppsamtalen tendenser till skillnader mellan de båda klasserna vad gäller förmågan och intresset för att reflektera över och problematisera genusbinariteten. Lärare Normkritisks klass tycks uppvisa föreställningar och normer liknande dem som i analysverktyget beskrivs under idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet, om än med en glidning som inte bör negligeras mot idealtyp 1: det problematiserande förhållningssättet. Lärare Allmäns klass förefaller något mer splittrad, vilket kan bero på att klassen aldrig diskuterat frågor kring genus och normer på detta sätt, men bedöms ändå som helhet bäst passa in under idealtyp 3: det ointresserade förhållningssättet, med tendenser mot idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet.

Tendenserna till skillnader mellan klasserna tycks, trots klass 2:s mer splittrade intryck, vara relativt klara. Det är Lärare Normkritisks klass som uppvisar det öppnare och mer reflekterande förhållningssättet, även om inte heller denna klass utan vidare accepterar tanken på andra genus än de binära. Då urvalet skett med syfte att utesluta andra förklaringsfaktorer än skillnaderna i lärarnas arbetsmetoder anser jag att resultatet kan tolkas som att normerna och föreställningarna angående genusindelning i en klass tycks påverkas av om eleverna undervisas i enlighet med en normkritisk ansats eller enligt mer traditionell modell samt att det förra arbetssättet tycks leda till de mer reflekterande och öppna föreställningarna.

7. Slutsatser och diskussion

Studien lyfter fram tendenser till skillnader i normer och föreställningar kring genusindelning mellan eleverna till den lärare som arbetar med frågor om genus och identitet utifrån en normkritisk ansats och eleverna till den lärare som arbetar mer traditionellt, utan specifikt intresse för genus, normer eller identitetsfrågor. De förstnämnda tycks inneha mer problematiserande föreställningar och reflekterade i viss mån över sin egen roll i normbibehållandet, medan de senare föreföll se genusindelningen som mer självklar och

given. Det tycks dock inte oproblematiskt för någon elevgrupp att förlika sig med existensen av andra genus än de binära.

Utifrån teori och tidigare forskning hade det förväntade resultatet varit att Lärare Normkritisks klass uppvisade normer och föreställningar liknande idealtyp 1: det problematiserande förhållningssättet och Lärare Allmäns klass normer och föreställningar liknande idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet. Detta talar framför allt den forskning som ligger till grund för den normkritiska pedagogiken för, utifrån vilken man hävdar att denna pedagogik leder till mer problematiserande föreställningar än traditionell pedagogik som antas skapa toleransfokuserade föreställningar (Bromseth, 2010).

Analysen av fokusgruppsamtalen visar dock att Lärare Normkritisks klass visserligen visade tendenser att röra sig mot idealtyp 1: det problematiserande förhållningssättet men att de ändå som grupp passade bättre in under idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet. Lärare Allmäns klass beskrevs bäst genom idealtyp 3: det ointresserade förhållningssättet, dock med en vridning mot idealtyp 2: det toleranta förhållningssättet. I båda klasserna fanns givetvis variationer men min uppfattning är att klasserna ändå var relativt internt homogena. Framför allt föreföll skillnaderna mellan klasserna vara större än de inom desamma.

Det tycks som att den normkritiske lärarens arbete satt igång en process hos dennes elever och fått dem att börja reflektera över och fundera kring normer och identitet. Att svårigheterna att se förbi den binära genusindelningen ändå tycks kvarstå antyder att detta är en process som tar lång tid. Butler (2007) menar att avvikelser från de binära genusen är obegripliga för oss. Om den binära indelningen förstås som en grundläggande ”sanning”, ett utgångsläge i vårt sätt att sortera omgivningen, bör det heller inte betraktas som märkligt att de största svårigheterna ligger här och att det är en lång process att förändra detta sätt att kategorisera.

Att eleverna bara undervisats utifrån den normkritiska ansatsen under två års tid kan därför kanske ses som en tänkbar förklaring till varför de inte i större utsträckning uppvisar föreställningar liknande de som beskrivs som idealtyp 1: det problematiserande förhållningssättet. Den frustration en del elever uttryckte över lärarens normkritiska undervisning antyder också att denna process kan vara arbetsam på fler sätt än att den är tidskrävande. Även dessa, något frustrerade och irriterade, elever resonerade dock mer problematiserande och ifrågasättande än eleverna från den andra klassen.

Att den normkritiska pedagogiken läraren använder sig av tycks ha satt igång denna process hos eleverna antyder att det finns anledning att se närmare på denna pedagogik och den potential att inspirera till reflekterande och ifrågasättande av för givet tagna sanningar

den tycks ha. I sig kan denna studie inte ligga till grund för någon generalisering men de tendenser till skillnader mellan elevernas normer och föreställningar den pekar på anser jag värda att undersöka närmare i större och mer omfattande studier, som bör pågå under längre tid och i fler klasser.

Källförteckning

Litteratur

- Ahlin, A. & Gäredahl, M. (2009) *Effekter av heteronormen: En studie om utsatthet för sexuella övergrepp, sexuell gränssättning samt utsatthet för hatbrott bland unga hbt-personer*. Stockholm: RFSU Ungdom.
- Bromseth, J. (2010) Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andre till queerpedagogik. Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. (s.27-55) Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Butler, J. (2006) *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens*. (K. Lindeqvist övers.) Stockholm: Norstedts Akademiska förlag. (Originalarbete publicerat 2004)
- Butler, J. (2007) *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. (S. Almqvist övers.) Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1999)
- Bäckman, M. (2003) *Kön och känsla: Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg: Makadam.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004) *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (2. uppl.) Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. (H. Nordli övers.) Malmö: Liber Ekonomi. (Originalarbete publicerat 2004)
- Kumashiro, K. (2002), *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive education*. New York: Routledge Falmer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) (S-E Torhell övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2009)
- Lundgren, A-S. (2008) Spela roll. Martinsson, L. & Reimers, E. *Skola i normer*. (s. 53-96). Malmö: Gleerup.
- Martinsson, L. (2008) Normeras till frigörelse? Martinsson, L. & Reimers, E. *Skola i normer*. (s. 131-164). Malmö: Gleerup.
- Osbeck, C., Holm A-S & Wernersson, I. (2003) *Kränkningar i skolan: Förekomst, former och sammanhang*. (Värdegrunden, rapport 5). Göteborg: Centrum för värdegrundstudier.
- Rosén, M. (2010) Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential: möjligheter och begränsningar. Bromseth, J. & Darj, F. (red) *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*. (s.55-85) Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Ryen, A. (2004) *Kvalitativ intervju: Från vetenskapsteori till fältstudier*. (S-E Torhell övers.) Malmö: Liber Ekonomi. (Originalarbete publicerat 2004)

Ryng, A., Sysimetsä, T. & Björk Blomqvist, M. (2003) ”*Homosexualitet är inte olagligt om man är över 15 år.*” *Inkludering och exkludering av homosexuella, bisexuella och transpersoner i biologiböcker.* Stockholm: RFSL Ungdom.

Widerberg, K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.

Åkerlund, C. (red.) (2011) *Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet.* (3. uppl.) Stockholm: Forum för levande historia & RFSL.

Elektroniska källor

Riksförbundet för sexuellt likaberättigande, RFSL (u.å.) *Heteronormativitet och dess konsekvenser.* [110515] Hämtad från <http://www.rfsl.se/?p=412>

Ungdomsstyrelsen (2010) *Hon, hen, han: En analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner.* (Ungdomsstyrelsens skrifter 2010:2) Hämtad från http://www.ungdomsstyrelsen.se/ad2/user_documents/HON_HEN_HAN.pdf

Vetenskapsrådet (2011) *God forskningssed.* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Hämtad från http://www.vr.se/download/18.2bb973112ef4f1b5ac8000357/God_forskningssed_VR_rapport_1_2011.pdf

Styrdokument och lagtext

Skolverket (2006) *Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94.* Stockholm: Skolverket.

Lagen om etikprövning av forskning som avser människor. SFS 2003:460:

Dagstidningsartiklar

Wiklund, L. (2011, 18 maj) C-politiker: Ett tredje kön löser inga problem. *Dagens Nyheter.* Hämtad från <http://www.dn.se/insidan/insidan-hem/c-politiker-ett-tredje-kon-loser-inga-problem>

Wiklund, L. (2011, 18 maj) En tredje, neutral könsidentitet skulle hjälpa många. *Dagens Nyheter.* Hämtad från <http://www.dn.se/insidan/insidan-hem/en-tredje-neutral-konsidentiet-skulle-hjalpa-manga>

Brink, J. & Linde, H. (2010, 29 juli) Tredje juridiskt kön bör införas. *Sydsvenskan.* Hämtad från <http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article1189967/Tredje-juridiskt-kon-bor-inforas.html>

Bilaga 1: Intervjuguide fokusgruppsamtal med elever

Hur gamla är ni?

Hur länge har ni gått på skolan?

Har ni gått i samma klass hela tiden?

Hur länge har ni haft Lärare Normkritisk/Lärare Allmän som lärare?

Hur trivs ni på skolan?

Vad betyder ordet "kön" för er?

- Har ni funderat på vad ordet betyder förut (eller känns det självklart)?
- Hur många kön tänker ni att det finns?
- Har ni tänkt på när ni brukar använda ordet? När är det?
- Känns det viktigt att ordet finns, att ni vet vad det betyder och kan använda det?
- Varför är det viktigt?

Har ni hört talas om att man kan dela in begreppet "kön" i: könsidentitet, könsuttryck, juridiskt och medicinskt kön?

- Vad tänker ni om det?
- Varför tror ni att man vill göra det?

Känner ni till begreppet "genus"?

- Hur skulle ni förklara begreppet för någon som aldrig har hört det?
- När har ni kommit i kontakt med begreppet?

Hur ser relationen ut mellan "kön" och "genus" tänker ni?

- Finns det likheter och/eller skillnader mellan vad orden innebär?
- Varför väljer man att använda det ena eller det andra ordet? Kan man mena samma sak?

Vad tänker ni på när jag säger "normer"?

- Kan ni ge några exempel på normer som ni känner till?
- Kopplar ni ihop det med de föregående begreppen på något sätt?
- Kan ni i sådana fall ge något exempel på sådana normer?

Vet ni vad en cisperson är?

- Om ni inte har hört uttrycket tidigare, vad tror ni att det beror på?
- Vad känner/tänker ni när ni hör ordet?
- Känns det som ett viktigt ord? För vem kan det vara viktigt?

Vet ni vad en transperson är?

- Har ni hört ordet tidigare? I vilket sammanhang?
- Vad betyder ordet för er, vad får ni för associationer?
- Vad känner/tänker ni när ni hör ordet?
- Känns det som ett viktigt ord? För vem kan det vara viktigt?

Vet ni vad begreppet "intergender" betyder?

- I vilket sammanhang har ni hört ordet?
- Vet ni eller kan ni gissa vad ordet betyder?
- Vad känner/tänker ni när ni hör ordet?
- Känns det som ett viktigt ord? För vem kan det vara viktigt?

Allt det här som vi har pratat om nu, är det något ni känner igen från skolan?

- Vilka av begreppen känner ni igen, vilka diskussioner?
- På vilket sätt brukar ni prata om/arbete med frågor om kön/genus?
- Hur brukar det vara att prata om de här sakerna i skolan? Hur är stämningen, finns det någonting som brukar vara svårare än annat?
- Hur känns det att vara en del av arbetet i skolan?
- Tycker ni att det är intressant/viktigt? Tycker ni att det borde få mer/mindre utrymme i skolan?

Bilaga 2: Intervjufrågor till pedagog

Vilka ämnen är du utbildad i?

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Vad innebär följande begrepp för dig? Hur tänker du kring följande begrepp?

- Identitet
- Normer
- Genus
- Sexualitet

Hur tänker du kring och arbetar i dagsläget med ovanstående begrepp/teman?

Vad är ditt mål när du arbetar med ovanstående begrepp/teman?

Anser du att skolan i övrigt (skolledning, kollegor, etc.) delar detta mål och syn på hur arbetet bör se ut? Jämför gärna med eventuella tidigare arbetsplatser.

Hur tänker du kring begreppet ”normkritisk pedagogik”?

Hur tänker du kring begreppet ”toleranspedagogik”?

Har du någon utbildning och/eller kontakter som hjälper dig att utveckla ditt sätt att arbeta med frågor kring genus, identitet och normer?

Hur reagerar eleverna på frågor om könsidentitet, normer och genus?

Hur skulle du beskriva de normer som finns i aktuell klass när det gäller genus och indelningen i två genus/kön?

Bilaga 3: Analysverktyg

<p>Idealtyp 1: Det problematiserande förhållningssättet</p>	<p>Idealtyp 2: Det toleranta förhållningssättet</p>	<p>Idealtyp 3: Det ointresserade förhållningssättet</p>
<p>Talar om/förstår indelningen i binära genus som ett resultat av normer och strukturer.</p> <p>Uttrycker en önskan om diversifiering av denna indelning.</p> <p>Talar om/förstår tanken bakom det flerdimensionella könsbegreppet.</p> <p>Reflekterar över och problematiserar de normer som ligger bakom genusindelningen och ser normerna och strukturerna som det problematiska snarare än personerna som avviker från dem.</p> <p>Förutsätter inte att alla personer i omgivningen är en del av normen.</p> <p>Tenderar att i samtal fokusera normerna snarare än avvikarna.</p> <p>Ser sin egen roll och de egna förväntningarna och normernas påverkan på hur man tolkar olika situationer.</p>	<p>Förutsätter att alla i gruppen tillhör normen. Talar i termer av ”vi och dom”.</p> <p>Aktar sig för att uttala sig nedsättande om personer som avviker från normen. Är noga med att betona alla människors lika värde.</p> <p>Talar i termer av tolerans och acceptans.</p> <p>Tenderar att i samtal fokusera avvikarna snarare än normerna.</p> <p>Ser sin egen roll som oproblematiserad, anser sig vara empatisk och förstående för andra människors situation.</p>	<p>Ser indelningen i två binära genus som naturlig och given.</p> <p>Ser ingen anledning att problematisera eller sträva efter att förändra denna indelning.</p> <p>Reflekterar inte över vad som ligger bakom indelningen eller vad den kan få för konsekvenser.</p> <p>Tenderar att skämta bort eller svara kort och ointresserat på frågor kring temat.</p> <p>Ser avvikarna som problemet snarare än normerna.</p> <p>Ser sin egen roll som oproblematiserad och anser sig inte ha något personligt ansvar för eller intresse av att reflektera över sina egna normer och föreställningar och hur de kan påverka det egna beteendet.</p>

Bilaga 4: Teman från fokusgruppsamtalen

- **Benägenhet att kategorisera**
- **Synen på andra genus**
- **Genusbegreppet**
- **Tolerans och acceptans, ”vi och dom”.**
- **Normer och strukturer**
- **Undervisningen**
- **Sexualitet**