



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Vilka normer förmedlas?

– En undersökning av fritidsledares arbete på två
hbt-certifierade fritidsgårdar

Anna Nordén

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Examensarbete i pedagogik och didaktik, PDGX61
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2014
Handledare:	Caroline Berggren
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT14-IPS-02 PDGX61

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Examensarbete i pedagogik och didaktik, PDGX61
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2014
Handledare:	Caroline Berggren
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	VT14-IPS-02 PDGX61
Nyckelord:	Normer, hbt-certifiering, queerteori, kön, sexualitet, hbtq, tvåkönsnorm, kunskapshöjande strategier, fritidsledare, fritidsgårdar

Syfte:

I denna uppsats är syftet, utifrån ett queerteoretiskt perspektiv, att undersöka en kunskapshöjande verksamhet; hbt-certifieringen på två hbt-certifierade fritidsgårdar. Jag vill ta reda på vilka föreställningar, och eventuella normer, kring kön och sexualitet fritidsledare på dessa två fritidsgårdar förmedlar. Även vilka konsekvenser detta får utifrån ett queerteoretiskt perspektiv, vill jag undersöka.

Teori:

Denna undersökning baseras på en queerteoretisk förståelse av kunskap och jag använder mig bland annat av Rosenbergs (2002) beskrivning av dikotomier och Butlers (1990) begrepp den heterosexuella matrisen. Ahmeds (2006) förståelse av kroppars orientering kommer jag också att basera min undersökning på. Jag tar även hjälp av tidigare forskning som jag förhåller min uppsats till, bland annat jämför jag mina resultat med de slutsatser Kumashiro (2002) dragit, efter att ha undersökt skolors strategier för förändring.

Metod:

Min studie är av kvalitativ art då jag för att samla in mitt material använt mig av både intervjuer och observationer. För att samla in mitt material genomförde jag två intervjuer och sex observationstillfällen på de två fritidsgårdar som min studie baseras på.

Resultat:

Sammanfattningsvis har jag genom denna undersökning kunnat visa att fritidsledarna på ett flertal sätt utmanar normer kring kön och sexualitet, samtidigt som en parallell process pågår där dessa normer befästs. Fritidsledarna utmanar till exempel synen på aktiviteter som könskodade och är noga med att bemöta de unga könsneutralt när det kommer till sexualitet. De är dock bärare av en statisk syn på kön och sexualitet, vilket inte är förenligt med ett queerteoretiskt perspektiv. Fritidsledarna fokuserar också ofta på positionen den Andra istället för på normerande processer, vilket kan försvåra processen att utmana förgivettagna "sanningar".

Förord



Först och främst vill jag rikta ett stort tack till de fritidsledare och fritidsgårdar som möjliggjorde denna uppsats. Verkligen tack för att ni öppnade upp fritidsgårdarna så att jag kunde komma och utföra observationer och tack till mina informanter som tog sig tid att bli intervjuade. Tack för att ni delade med er av era kloka, värdefulla tankar och erfarenheter!

Jag vill också tacka min handledare Caroline Berggren, samt även kulturpedagogen och idéhistorikern Susanne Dodillet, som båda guidat mig under uppsatsens gång och gett mig relevanta tips och råd!

Ett stort tack riktar jag till Ronny Bengtsson för värdefull information och bra tips kring fritidsgårdar, samt för lånlån av intressanta böcker!

Även alla vänner och nära och kära som funnits vid min sida under tiden jag skrivit denna uppsats vill jag tacka. Tack för att ni är ni! Jag vill även tacka det skrivarkollektiv, *Dödscool Skrivfront*, som jag är en del av, för att ni påminner mig om att prestation och skrivande egentligen inte alls behöver hänga ihop. Tack även till Elin för att du korrekturläst min uppsats och för att du finns i mitt liv. Jag älskar dig!

Slutligen vill jag tacka och uppmärksamma alla som kämpar och ifrågasätter förtryckande normer – när rasism, patriarkatet, homo- och transfobi och andra förtryck bereder ut sig görs det hela tiden massa motstånd, på en mängd olika sätt! Jag känner därför oändligt stor tacksamhet, också för att så många före mig har stått på barrikaderna och banat vägen, till exempel för att jag över huvud taget kan sitta här och skriva en uppsats – och att jag kan skriva om det ämne jag gör.

Jag vill tillägna denna uppsats till Mimmi. Du saknas så fruktansvärt mycket. Men jag tror att du skulle ha tyckt om att uppsatsen handlar om det den handlar om.



Göteborg maj 2014.

Anna Nordén

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	5
2 BAKGRUND	6
2.1 TIDIGARE FORSKNING	6
2.1.1 Tidigare forskning om skolor.....	6
2.1.2 Tidigare forskning om sexualupplysning	7
2.1.3 Tidigare forskning om bibliotek.....	8
2.1.4 Tidigare forskning om fritidsgårdar	8
2.2 HBT-CERTIFIERING	9
3 SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR	9
4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	10
4.1 QUEERTEORETISKA TANKEGÅNGAR	10
4.1.1 Queer kritik mot statiska kategorier	10
4.1.2 Dikotomin ”vi” och ”dom”	10
4.1.3 Från fokus på den ”avvikande” positionen till kritik av normativitet.....	10
4.1.4 Den heterosexuella matrisen.....	11
4.1.5 Normbrytandets konsekvenser	11
4.2 ORIENTERADE KROPPAR.....	12
5 METOD	12
5.1 KONTAKT, URVAL OCH PRESENTATION AV INFORMANTERNA	12
5.2 GENOMFÖRANDE	13
5.2.1 Intervjuer	13
5.2.2 Observationer	13
5.3 VALIDITET, RELIABILITET, & ETIK	14
5.3.1 Validitet & reliabilitet.....	14
5.3.2 Etik.....	16
6 RESULTAT OCH ANALYS	17
6.1 STRATEGI I: AKTIVITETER FÖR ALLA	17
6.1.1 Fritidsledarnas strävan efter att förändra synen på aktiviteter som könskodade	17
6.1.2 Fritidsledarnas kroppar som förändringsfaktor(?).....	20
6.1.3 Filmer och representation av olika sexualiteter.....	22
6.1.4 Ett fastlåsande av kön och sexualitet som statiska identiteter.....	23
6.2 STRATEGI II: ICKE-NORMATIVT BEMÖTANDE.....	25
6.2.1 Icke-heteronormativt tal.....	25
6.2.2 Normativa bemötanden och strategier för att motverka detta.....	26
6.3 STRATEGI III: NOLLTOLERANS MOT SKÄLLSORD	27
6.3.1 Att använda sig av tillfällena när skällsord yttrades.....	27
6.3.2 Tillfällena när det var svårare att problematisera skällsord	28
6.3.3 Att prata om hbtq-frågor ”i stunden”	29
7 AVSLUTANDE DISKUSSION	30
7.1 FAKTORER SOM UTMANADE NORMER KRING KÖN OCH SEXUALITET.....	31
7.2 FAKTORER SOM BEFÄSTE NORMER KRING KÖN OCH SEXUALITET	32
7.3 SLUTORD	33
REFERENSLISTA.....	34
BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE	37
BILAGA 2 - MAIL TILL FRITIDSGÅRDARNA	38

1 INLEDNING

Mitt första möte som jag minns med både trans och transfobi var på högstadiet. Jag gick på vad som ansågs vara en bra skola i en Stockholmsförort. Ämnet var biologi, sex och samlevnad, och lektionen hölls av en lärare som fick oss elever att lyssna. Det ägnades några sekunder åt att tala om transvestiter och transsexuella. Läraren berättade att det finns personer som inte känner sig som sitt kön – de kallas transvestiter och transsexuella. Skillnaden mellan dem är att transvestiter klär ut sig till kvinnor medan transsexuella skär av snoppen. (...). Det här var några år innan jag satte ord på min första transidentitet och jag tänker på hur mycket ensamt sökande jag hade sluppit om min lärare hade kunnat prata om trans på ett bättre sätt. Om han hade kunnat prata om det som något självklart som finns här och nu, och inte lägga det någon annanstans som långt bort och konstigt. Jag tänker också tillbaka med frustration inför att den bilden av trans kanske är den enda som mina klasskompisar någonsin har fått (Repka, 2010, s. 73).

Dagligen inordnas vi alla in en mängd olika mallar, kategorier och fack. Vi kan gilla eller ogilla dem, eller så kanske vi inte ens lägger märket till att de existerar. Oavsett vad vi själva tycker om detta inordnande så medför det att vissa egenskaper, identiteter och positioner upphöjs och kategoriseras som legitima. De blir så kallade normer. Vad vi upplever som (o)möjliga positioner att inta styrs i många fall av vart gränserna för dessa normer dras. För det som hamnar utanför dessa gränser kodas inte sällan som oattraktivt, obegripligt och rent av obehagligt och/eller hotfullt (jämför till exempel Ahmed, 2011; Butler, 1990; Rosenberg, 2002). Citatet ovan beskriver hur lärarens tal kring trans bidrog till att kategorisera trans som just det obegripliga, medan tvåkönsnormen¹ och cisnormen² sågs som det självklara, utan att dessa normer ens behövde uttalas. Samtidigt togs det för givet att transsexuella föddes som män och inte tvärt om eller som något annat. Ord såsom transperson, intergender, queer eller andra ord som kan beskriva någon form av könsöverskridande identitet nämndes inte ens.

Citatet ovan visar på några av de förödande konsekvenser normativa förhållningssätt kan få. Vikten av att hitta andra sätt att förmedla kunskap på ser jag därför som helt och hållet nödvändig. Frågan är bara hur detta görs. Ulrika Dahl, docent och lektor i genusvetenskap, har utfört en kunskapsinventering; *”Det viktigaste är inte vad extremisterna tycker utan vad den stora majoriteten gör”* på uppdrag av HomO och Forum för levande historia (Dahl, 2005). Rapporten sammanställer forskning kopplad till heteronormativitet, homofobi och hatbrott. I rapportens slutsatser belyser Dahl (2005, s. 33-34) hur det i Sverige finns en stark tro på att individers attityder kan förändras enbart genom kunskapsstillförelse. Dahl ställer sig däremot kritisk till om kunskap i sig alltid bidrar till förändring och hänvisar till forskning som tar upp att arbete mot homofobi inte alltid innebär att heteronormativiteten utmanas (Dahl, 2005, s. 33-34). Hon efterfrågar i och med detta forskning som utvärderar effekterna av olika kunskapshöjande strategier. Jag har inspirerats av Dahls ord, då jag i min uppsats just kommer att undersöka delar av en kunskapshöjande förändringsstrategi; så kallad hbt-certifiering³. Min förhoppning är att denna uppsats ska ge några svar på de angelägna frågor Dahl ställer.

¹ Tvåkönsnormen kan beskrivas som den norm som kategoriserar individer i två kön; kvinnor och män ”utan att öppna för fler möjligheter för personer som inte kan eller vill placera sig i den uppdelningen” (Flodman, 2010, s. 5).

² Kortfattat kan kategorin *cisperson* beskrivas som en könsidentitet som har motsatt betydelse i jämförelse med kategorin transperson. Cispersoner ses alltså som de personer som känner sig bekväma med, identifierar sig med och uppfattas som det kön som staten tilldelat dem vid födseln. Begreppet har skapats för att (könsidentitets)normen också ska kunna benämnas och inte enbart de som avviker ifrån denna (Transformerings, u.å.).

³ Hbt står för homosexuella, bisexuella och transpersoner. Då begreppet hbtq används står q:et för queer, som ofta betecknas som en mer flytande kategori. Hbt-certifieringen kan kortfattat ses som en metod för att öka medvetenheten kring normer och hbt-frågor, bland anställda i en verksamhet. Se bakgrundskapitlet 2.2 *Hbt-certifiering* för en vidare förklaring av hbt-certifieringen.

2 BAKGRUND

2.1 Tidigare forskning

Jag kommer här att sätta in min uppsats i ett kontextuellt sammanhang genom att presentera den tidigare forskning jag funnit mest relevant för min uppsats.

Forskningen kring kön, sexualitet och normer i en pedagogisk kontext är stor. Jag vill därför förtydliga att jag gjort ett urval kring den forskning jag här presenterar. Såsom mitt syfte kommer att visa vill jag med min uppsats undersöka föreställningar och normer som förmedlas av anställda på två hbt-certifierade fritidsgårdar. Utifrån detta har jag valt forskning som undersöker liknande aspekter.⁴ Att det är just fritidsgårdar som arena jag undersöker är av mindre betydelse i min undersökning, jag ser det därför inte det som ett hinder att den forskning jag här presenterar undersöker olika arenor. Snarare menar jag att detta ger min uppsats en bredd kring bland annat vilka kunskapshöjande strategier som används inom olika verksamheter, som jag genom denna uppsats kan knyta ihop och jämföra sinsemellan. Denna bredd upplever jag att annan forskning kan sakna, då forskningen i många fall enbart fokuserar på *en* arena och på *vissa* strategier.

2.1.1 Tidigare forskning om skolor

Utbildningsvetaren Kevin K. Kumashiro (2002) forskar och utbildar inom *icke-förtryckande pedagogik*. Kumashiro har undersökt strategier för att jobba mot förtryck, som olika utbildningsinstitutioner i USA under trettio år arbetat med. På så sätt har Kumashiro kunnat visa på fyra olika förhållningssätt utbildare i huvudsak använt sig av för att uppnå förändringar i sin verksamhet: *Utbildning för den Andra, utbildning om den Andra, utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande* och *utbildning som förändrar studenter och samhället* (Kumashiro, 2002). Min undersöknings syfte påminner mycket om det Kumashiro undersöker. Jag kommer därför att relatera mina resultat till de resultat han kommit fram till, för att se om fritidsledarna i min undersökning på liknande sätt använder sig av dessa förhållningssätt. Jag kommer också att ta hjälp av Kumashiro för att se vad detta får för konsekvenser. Härnäst följer en sammanfattning av de fyra förhållningssätten:

Utbildning för den Andra handlar, enligt Kumashiro (2002, s. 32-39), om att i ett ofta välmenande syfte, stärka och anpassa undervisningen efter så kallade utsatta och ”avvikande” gruppernas antagna behov, det vill säga de grupper som görs och ses som *de Andra*⁵. På grund av gruppernas utsatthet antas de ofta ha svårigheter med att bland annat ta plats, strategin går därför ut på att kompensera för detta. De möjligheter denna strategi öppnar upp för ligger i att olika grupper synliggörs och att till exempel pedagoger tvingas förhålla sig till fler än de normativa subjektspositionerna. Problem som kan uppkomma om endast denna strategi används för att utmana förtryck är dock att ett strukturellt maktperspektiv lätt försvinner.

⁴ Den forskning jag valt ut har också gemensamt att den utvärderar och analyserar olika kunskapshöjande (förändrings)strategier på liknande sätt som jag ämnar göra. Forskningen använder sig bland annat av queerteoretiska perspektiv för att ta reda på detta, vilket även jag i denna uppsats använder mig av. Att forskningen har flera gemensamma nämnare med min egen uppsats är anledning till att jag valt just denna forskning. I detta kapitel kommer jag också att närmare gå in på *vad* och på *vilka* sätt jag anser dessa forskningsrapporter relevanta för min undersökning.

⁵ *De Andra* är också ett uttryck jag i min uppsats kommer att använda mig av för att beteckna grupper och subjektspositioner som saknar ett eller flera privilegier. Jag vill också framhålla att jag ser dessa som socialt och inte biologiskt konstruerade.

Detta genom att den Andra pekats ut som bärare av problem istället för att olika normativa maktpositioner problematiseras och ifrågasätts. På så sätt kan en verksamhet förstås som ”problemfri” så länge den Andra inte befinner sig inom verksamheten (Kumashiro, 2002, s. 32-39). *Utbildning om den Andra* går ut på att förebygga förtryck och diskriminering genom att tillföra kunskap om den Andra och på så sätt skapa empati och acceptans hos individer som ses som potentiella utövare av förtryck. Fokus ligger därmed på att bevisa att den Andra påminner om ”oss”. Faran med denna strategi är att vi:et på så sätt positioneras som det normala medan den Andra inte själv antas finnas närvarande i verksamheten (Kumashiro, 2002, s. 39-44). *Utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande* fokuserar inte bara på den Andra, den icke-privilegierade positionen, utan också på den privilegierade. Källan till ett förtryck läggs därmed inte på den Andra, förklaringar söks istället genom att studera strukturella maktordningar och normaliseringsprocesser som upprätthåller privilegier. Denna strategis strukturella förståelse av förtryck riskerar dock att osynliggöra olika erfarenheter av den Andra. Bilden av vem som är förtryckare riskerar även att låsas fast (Kumashiro, 2002, s. 44-50). *Utbildning som förändrar studenter och samhället* handlar om att se på kunskap som situerad och kontextuellt bunden, istället för objektiv, då vad som är (o)möjligt att uttrycka ses som beroende av de diskurser som verkar i ett sammanhang. Identiteter måste därför ses på som multipla och intersektionella (Kumashiro, 2002, s. 50-62). Genom denna form av lärande menar Kumashiro (2002, s. 62-70) att en form av kris kan uppkomma, då lärandet ger verktyg att ifrågasätta förgivettagna ”sanningar”. På grund av denna kris kan många pedagoger undvika detta lärande. Kumashiro påpekar dock att krisen i sig inte behöver vara negativ, krisen kan tvärt om vara en reaktion på att grundläggande normativa antaganden ifrågasätts och att en så kallad omlärning sker. För att denna omlärning ska vara möjlig behöver pedagoger dock ha möjlighet att ge utrymme och stöd så att krisen hanteras och omlärningen fullföljs så att personen i kris därefter kan gå vidare.

Organisationens *Friends* rapport ”*Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok*”, skriven av Janne Bromseth och Hanna Wildow (2007) granskar det förändringsarbete⁶ fyra grund- och gymnasieskolor genomfört. Detta gör de genom att titta på de tillvägagångssätt som används i skolorna för att genomföra förändringsarbetet, samt vilka förståelser av jämställdhet, genus och sexualitet som format tillvägagångssätten. Även denna rapport påminner mycket om min egen undersökning, jag kommer därför att förhålla och jämföra mina resultat med Bromseths och Wildows resultat, för att se vilka likheter och skillnader som finns i tillvägagångssätt. Där likheter finns kommer jag att ta hjälp av Bromseths och Wildows analyser för att visa på vad fritidsledarna förmedlar. En av de slutsatser Bromseth och Wildow kommer fram till är att de flesta av skolornas förhållningssätt har fortsatt att vara heteronormativt. Bromseth och Wildow (2007, s. 75-77) menar också att icke-heterosexualitet ofta osynliggjordes. Exempel från skolorna som utmanade en heteronormativ ordning fanns dock även (Bromseth & Wildow, 2007, s. 88-90).

2.1.2 Tidigare forskning om sexualupplysning

I avhandlingen *Risk och bemötande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV* studerar Eva Bolander (2009) framställningen av kön och sexualitet i fyra sexualupplysningsprogram: *Stop! om sex*, *Stop!*, *Ramp* och *Fråga Olle*. Även om detta är en annan arena än den jag undersöker finns det mycket i Bolanders resultat som jag menar

⁶ Med fokus på genus, jämställdhet och sexualitet.

går att dra paralleller till och jämföra min undersökning med. Bolander visar att heterosexualiteten får en normerande position i programmen, då denna inte benämns som sådan, men ändå hela tiden talas om (Bolander, 2009, s. 141-179). När homosexualitet tas upp görs den till ett eget, separat ämne och särskiljs och utpekats därmed. I programmet *Fråga Olle* förekommer till exempel *Veckans homofråga*, men *Veckans heterofråga* finns det inget som heter. Resten av frågorna antas istället handla om heterosexualitet (Bolander, 2009, s. 147-156). Bolander kommer också fram till att de subjekspositioner som genom hela programmen befästs är *tjejer* och *killar*, ett antagande om könens olikheter finns även med och en förväntan på att de olika könen ska begära varandra (Bolander, 2009, s. 184-187). Huruvida dessa aspekter på liknande sätt befästs, eller tvärt om utmanas, är något jag själv kommer att undersöka.

2.1.3 Tidigare forskning om bibliotek

Masteruppsatsen *Ovan regnbågen. Inkluderande hbtq-arbete i Hallonbergen och på andra folkbibliotek* av Eleonor Pavlov och Karin Westeman (2013) undersöker ”hur normer kopplade till könsuttryck och sexuell läggning verkar i en folkbibliotekskontext” (Pavlov & Westeman, 2013, s. 10). Pavlov och Westeman fokuserar sin undersökning på Hallonbergens bibliotek, som är det första hbt-certifierade biblioteket (Pavlov & Westeman, 2013, s. 10). Deras uppsats är också den enda forskning jag har hittat som granskar en hbt-certifierad verksamhet. Detta är en anledning till att uppsatsen finns med bland denna tidigare forskning, trots att arenan uppsatsen undersöker är en helt annan. Pavlovs och Westemans (2013, s. 66-70) användande av begreppet ghettoisera är en annan anledning till att jag jämför min uppsats med denna, då jag menar att detta begrepp har relevans för min uppsats. Pavlov och Westeman belyser dilemmat med vart hbtq-material ska placeras i biblioteket. Placeras hbtq-material på en speciell regnbågshylla riskerar materialet att utpekats och särskiljas från övrigt material. Samtidigt kan detta få som effekt att en fråga som annars lätt osynliggörs nu synliggörs. Detta, att lyfta fram och betona en specifik fråga som inte tillhör normen, är vad Pavlov och Westeman (2013, s. 23-25) benämner som att ghettoisera.

Frågan om för vem hbtq-materialet är till för diskuteras också i denna uppsats, då biblioteket Pavlov och Westeman undersöker menar att det finns ett allmänintresse i att lyfta fram detta material. Materialet motiveras därför inte utifrån hbtq-personers skull, även om Pavlov och Westeman (2013, s. 59-60) framhåller att biblioteken ser det som viktigt att ha material som alla kan bekräfta sig genom. Detta kommer jag att diskutera mer ingående längre fram i min uppsats där jag belyser vem fritidsledarna ser att till exempel hbtq-filmer är till för.

2.1.4 Tidigare forskning om fritidsgårdar

Även fördjupningsuppsatsen ”*För han kanske inte är mottaglig för det bemötandet som jag är villig att ge och då dör det*” av Sabina Carlsson (2010) är en del av den forskning jag kommer att förhålla min uppsats till. Här studerar Carlsson, ur ett intersektionellt perspektiv, en fritidsgård och dess fritidsledares bemötande av besökarna. Att uppsatsen behandlar fritidsgårdar som arena, samt att den delar ett liknande fokus med min uppsats, gör att jag ser uppsatsen som relevant för min undersökning. Uppsatsen beskriver hur fritidsgården både kan ses som en maskulin och heteronormativ arena där fritidsledarna saknar verktyg för att utmana detta. Istället förstärker deras agerande vid flera tillfällen dessa maktordningar (Carlsson, 2010, s. 28-31). Jag kommer att undersöka om fritidsledarna i min undersökning på liknande sätt agerar som fritidsledare i Carlssons uppsats och/eller vad som skiljer uppsatsernas resultat åt.

2.2 Hbt-certifiering

Sedan 2008 har utbildare från RFSL⁷ arbetat med att hbt-certifiera och utbilda olika verksamheter, framförallt verksamheter inom vård- och omsorgssektorn och både inom offentlig och privat verksamhet. Det tar vanligtvis sex-åtta månader att genomföra utbildningen och att få certifieringen, som sedan gäller i tre år. Om verksamheten efter detta ska fortsätta att vara certifierad kan certifikatet förnyas. Enskilda personer kan inte certifieras utan RFSL utbildar endast verksamheter, eller enheter inom en verksamhet, där all personal deltar (RFSL, u.å.b). RFSL sammanfattar utbildningens kriterier enligt följande:

Kriterierna handlar om kunskapsnivån hos de anställda, aktivt arbete för att skapa en öppen och inkluderande arbetsmiljö respektive ett välkomnande och respektfullt bemötande av patienter/klienter/brukare (RFSL, u.å.c).

Även till exempel policys, styrdokument, informationsmaterial och blanketter i verksamheten granskas. I utbildningen ges fakta och kunskaper med fokus på hbt-frågor, men även normer ur ett bredare perspektiv tas upp och reflekteras kring, kopplat till bland annat bemötande, ens egna medvetenhet och förhållningssätt. Detta för att skapa ett inkluderande och välkomnande klimat för alla, oavsett bakgrund (RFSL, 2013).

I nuläget är totalt 138 verksamheter certifierade runt om i Sverige. 25 av dessa är fritidsgårdar och ungdomens hus, varav två ligger i Göteborg och de andra i Linköping, Luleå, Karlstad och Stockholm (RFSL, u.å.d). Av utrymmesskäl existerar ingen möjlighet för mig att göra en omfattande utvärdering av hbt-certifierad verksamhet som sådan. Istället riktar jag in mig på att undersöka de två hbt-certifierade fritidsgårdar som är belägna i Göteborg.

3 SYFTE & FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med denna uppsats är att, ur ett queerteoretiskt perspektiv och med fokus på kön och sexualitet, undersöka arbetet med en kunskapshöjande förändringsstrategi; hbt-certifieringen på två hbt-certifierade fritidsgårdar.⁸

För att besvara uppsatsens syfte har jag följande frågeställningar:

- Vilka föreställningar, och eventuella normer kring kön och sexualitet, förmedlar fritidsledare, genom sitt praktiska arbete med den hbt-certifiering som fritidsgårdarna erhållit?
- Vad får dessa föreställningar och eventuella normer för konsekvenser, utifrån ett queerteoretiskt perspektiv?

⁷ RFSL står för Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas och transpersoners rättigheter och har funnits sedan 1950 (RFSL, u.å.a).

⁸ Undersökningen görs i en nutida svensk storstadskontext.

4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

4.1 Queerteoretiska tankegångar

4.1.1 Queer kritik mot statiska kategorier

I inledningen av boken *Queerfeministisk agenda* slår Tiina Rosenberg (2002, s. 11) fast att queer är ett begrepp som egentligen inte bör preciseras då en av de stora poängerna med queer varit att begreppet inte ska ses som en bestämd och stabil kategori. Istället har queer kunnat användas för att rikta kritik mot alltför låsta och statiska kategoriseringar och identiteter, då kategorierna genom att ifrågasättas och dekonstrueras ofta visat sig vara mer flytande och föränderliga än vad de verkar. Rosenberg (2002, s. 17) hänvisar till Iris Marion Youngs resonemang kring att historiska och sociala processer påverkat och omformat grupper och tillhörigheter och definitionen av dem. Detta gör att synen på kategorier som fasta bör överges då kategorierna istället måste ses som tillfälliga och överlappande, enligt Young. Jag kommer att undersöka huruvida fritidsledarna delar detta queera perspektiv samt utifall de strategier fritidsledarna använder sig av för att utmana olika normer överensstämmer med de queerteoretiska perspektiv jag i detta teoriavsnitt kommer att presentera.

4.1.2 Dikotomin "vi" och "dom"

Heteronormativitet kan enligt Rosenberg (2002, s. 12-13) beskrivas som; "de institutioner, strukturer, relationer och handlingar som vidmakthåller heterosexualitet som en enhetlig, naturlig och allomfattande ursprungssexualitet". Genom det särskiljande som görs genom den heteronormativa ordningen, skapas en uppdelning och ett motsatspar i "vi" och "dom". Den heterosexuella och den homosexuella. Detta benämner Rosenberg (2002, s. 101-102) som en dikotomi. Detta kan jämföras med hur andra normativa ordningar skapas genom att bygga på motsatta positioner; "vita" och "svarta", "män" och "kvinnor", "funktionsnormativa" och "funktionsnedsatta" kroppar. Gemensamt för dikotomierna är enligt Rosenberg att dessa motsatspositioner bygger på en maktordning, ett förtryck och en ojämlikhet som finns emellan dem där den ena gruppen kategoriseras som den normala och den andra som den avvikande, den Andra. Rosenberg (2002, s. 102) tar upp att dikotomier bygger på förenklingen av en komplex verklighet. Detta härstammar från ett västerländskt tanke sätt och bidrar till att framhålla skillnaderna mellan kategorierna. Detta medför även att likheter mellan kategorier, samt olikheter inom kategorierna, osynliggörs. Den hetero- och homosexuella antas därför ha två skilda identiteter utan gemensamma nämnare medan homosexuella som grupp istället homogeniseras. Subjektspositioner som till exempel bisexualitet och olika transidentiteter utmanar dock den dikotoma uppdelningen i heterosexualitet och homosexualitet genom att, såsom Rosenberg (2002, s. 18) förklarar; "på olika sätt landa innanför, utanför, bredvid och mellan dessa två huvudgrupper".

4.1.3 Från fokus på den "avvikande" positionen till kritik av normativitet

Under slutet av 1980-talet och i början på 1990-talet utvecklades queerrörelsen i USA, både som aktiviströrelse genom bland annat gruppen *Queer Nation*, men också som teoribildning. Queerteorin influerades av lesbisk feministisk teori, gay studies, poststrukturalism, samt av Michel Foucaults teorier kring diskurser, kunskap och makt (Rosenberg 2002, s. 34-36, 64-65). Forskning inom gay studies hade fokuserat, strategiskt och i stärkande syfte, på

positionen den Andra; den homosexuella. Queerteorin var kritisk till detta och menade att det bidrog till ett fastlåsende i essentiella kategorier och ett utpekande av just den Andra, när det egentligen var mekanismerna som genererade och befäste den heteronormativa ordningen som behövde granskas (Dahl, 2005, s. 33-34; Rosenberg, 2002, s. 88-92). Att synliggöra homosexuella identiteter kunde stärka enskilda individer, men svårligen rubba strukturella maktordningar. Synliggörandet bidrog snarare till ett upprätthållande av maktordningar och normer, då normernas existens just är beroende av motsatser och kontraster. För genom att uttala dessa motsatser, definieras själva normen (Rosenberg, 2002). Heterosexualiteten är därmed beroende av homosexualiteten som positionen den Andra för att kunna bekräftas som norm. Finns det ingen sådan (avvikande) position går inte heller normen att definiera. Heteronormativiteten kan därför ses som aktivt normerande, då det som inte innefattas av denna norm kodas som avvikande och därmed också problematiskt och fel (Rosenberg, 2002). Positionen den Andra måste därför i varje ny kontext hela tiden förklaras, för att i bästa fall legitimeras som en icke-ifrågasatt position. Genom queerteorin synliggörs och ifrågasätts istället normerande praktiker; föreställningar och synsätt som förutsätter heterosexualiteten som så naturlig att den inte ens behöver benämnas eller förklaras (Dahl, 2005, s. 33-34; Rosenberg, 2002, s. 87-103).

4.1.4 Den heterosexuella matrisen

En av queerteorins främsta företrädare är den feministiska, politiska filosofen och teoretikern Judith Butler. Butler har myntat begreppet *den heterosexuella matrisen* som kan ses som en genusordning där socialt begripliga kroppar görs via två stabila kön som begär varandra (Butler, 1990). Det vill säga att kroppar omöjliga kan förstås i sig, utan att könas⁹. Kroppar måste därigenom kopplas ihop med antingen ett kvinnligt eller manligt kön, kön som ses som varandras motsatser och dikotomier, för att bli begripliga. För att könen ska kunna ses som varandras motsatser måste kvinnan uppfattas och uppfatta sig själv som kvinnlig och feminin medan mannen måste kopplas ihop med manlighet och maskulinitet. Genom en obligatorisk heterosexualitet behöver de också begära varandra (Butler, 1990; Rosenberg, 2002, s. 71, 85). Genom den heterosexuella matrisen skapas på så sätt önskvärda heterosexuella kroppar och ciskön, kroppar som vi känner igen. Andra kroppar, sexualiteter och kön blir på så sätt främmande, konstiga och de Andra. På grund av den heterosexuella matrisen är görandet av kön så ihopkopplat med görandet av sexualitet att Butler menar att dessa kategorier inte går att särskilja eller analyseras separat (Butler, 1990; Rosenberg, 2002, s. 74). Kön och sexualitet är också helt och hållet socialt konstruerat enligt Butler (1990), det finns inget så kallat biologiskt eller kroppsligt kön då även detta är socialt konstruerat. Det finns heller ingen sann natur, inget sant kön som könsidentiteters ursprung kan kopplas till. Genom upprepning, performativa handlingar, skapas vår uppfattning av stabila kön och sexualiteter, men då dessa upprepningar är omöjliga att hela tiden utföra som exakta kopior förskjuts vår uppfattning om vad olika identiteter innebär. I denna performativitet finns alltså en subversiv förändringspotential som kan vara både omedveten och medveten (Butler, 1990).

4.1.5 Normbrytandets konsekvenser

Så länge en håller sig inom den heteronormativa ordningen uppfattas sällan denna norm, ens beteende och handlingar ses istället som naturliga och självklara. Besträffningar tillkommer dock så fort den heteronormativa ordningens gränser passeras och besträffningarna kan innefatta alltifrån våld och fängelsestraff (och även dödsstraff) till mer subtila former av

⁹ Med "könas" menas att tillskrivas ett specifikt kön.

bestraffningar såsom ”marginalisering, osynliggörande, stereotypisering, kulturell dominans och homofobi” (Rosenberg, 2002, s. 101). De bestraffningar som drabbar den Andra visar på den dikotomi och hierarkisering som uppstår, där den ena gruppen åtnjuter privilegier på bekostnad av positionen den Andra (Rosenberg, 2002, s. 101-103).

4.2 Orienterade kroppar

Sara Ahmed (2006) forskar kring normerande praktiker och dess konsekvenser, genom att bland annat skriva om hur olika kroppar orienteras i olika rum. Att känna sig hemma och välkommen i ett rum genom att vara väl bekant med rummets eller sammanhangets omgivning är att vara orienterad i ett rum. Även om ett speciellt rum eller sammanhang är nytt så känner en¹⁰ antagligen ingen oro, obehag eller olust inför hur en exempelvis kommer bli bemött. Detta kan förklaras genom att ens existens i en kontext upplevs som självklar. Vilka kroppar som orienteras och smälter in i vilka rum avgörs av vilka maktstrukturer som råder i en viss kontext och vilka dessa maktstrukturer privilegierar (Ahmed, 2006, s. 2-12). Ahmeds (2006, s. 132-140) uttryck *ett hav av vithet* beskriver till exempel den vithetsnorm som präglar många kontexter och som normaliserar och orienterar vita kroppar. Dessa kroppar blir därmed bekväma i sitt sammanhang utifrån sin vithet¹¹. Sammanhang kan på så sätt också kopplas ihop och förknippas med vithet, utan att det behöver uttalas. Detta medför att icke-vita kroppar görs till de Andra, därmed sticker de ut och läggs märke till på ett annat sätt än vita kroppar; de malplaceras. På liknande sätt kan kroppar malplaceras på grund av maktpositioner kring till exempel kön och sexualitet (Ahmed, 2006, s. 132-142). I min undersökning kommer jag att ta hjälp av Ahmeds resonemang för att se hur det fritidsledarna förmedlar påverkar kroppars orientering på fritidsgårdarna.

5 METOD

5.1 Kontakt, urval och presentation av informanterna

Mitt material har jag samlat in genom intervjuer och observationer. Undersökningen är därmed av kvalitativ art (Kvale & Brinkmann, 2009; Lalander, 2011). Via mail¹² fick jag kontakt med de två hbt-certifierade fritidsgårdarna; Majkens fritidsgård och Allégårdens fritidsgård, som jag önskade undersöka. De låg båda i Göteborg.¹³ En fritidsledare, kallad Alex i min intervju, blev det som Philip Lalander (2011) benämner som dörröppnare. Det vill säga en person som har en sådan ställning och även sådana sociala kontakter att denna kan släppa in forskaren i den miljö forskaren önskar tillträde till. Genom denna person fick jag

¹⁰ I denna uppsats kommer jag konsekvent att använda det könsneutrala pronomen *en* istället för *man*. Detta i och med att *man* är homonymt med ordet som beskriver könet *man*. Användandet av *en* ser jag därför som en strategi för att inte behöva befästa språkets manliga norm. För en vidare diskussion kring detta se Nordén (2011).

¹¹ När en undersöker vilka kroppar som orienteras i ett rum är det centralt att ha med sig ett intersektionellt perspektiv för att se hur olika maktordningar samverkar. Beroende på vilka andra maktstrukturer som präglar ett rum med vithetsnormer är det till exempel inte självklart att alla vita kroppar i ett rum orienteras, då dessa kroppar kan inneha andra icke-privilegierade positioner (Ahmed, 2006, s. 137-139).

¹² Se bilaga 2.

¹³ Att jag avgränsade den fysiska platsen för uppsatsens undersökning till Göteborg handlade framförallt om att jag ville att platsen för min undersökning skulle vara densamma som min bostadsort. Detta av praktiska skäl eftersom jag skulle besöka fritidsgårdarna ett flertal tillfällen. I och med att uppsatsen har en kvalitativ ansats såg jag det inte heller som nödvändigt att rikta sig till fler fritidsgårdar. Hade de hbt-certifierade fritidsgårdarna tackat nej till min medverkan hade jag dock övervägt att antingen ta kontakt med hbt-certifierade fritidsgårdar i andra städer eller att vända mig till andra verksamheter som var hbt-certifierade.

klartecken från både personal och ledning att göra observationer, samt att intervjua en fritidsledare ifrån vardera fritidsgården. Dessa två fritidsledare hade arbetat länge på fritidsgårdarna samt även på andra gårdar, de hade därmed god insyn i gårdarnas arbete. Båda två var utbildade till fritidsledare via Göteborgs folkhögskola. De uttryckte sig också positivt inför mitt ämnesval och tyckte att det var intressanta frågor att lyfta och reflektera kring. Jag har valt att anonymisera informanterna, de har därför fått fingerade namn och de har själva fått välja pronomen¹⁴. Informanterna kallas Alex och Sonja i min uppsats och Alex har pronomen *hon* medan Sonja har pronomen *hen*.

5.2 Genomförande

5.2.1 Intervjuer

Intervjuerna var så kallat halvstrukturerade intervjuer vilket innebar att jag hade en intervjumall¹⁵ med teman och frågor som jag utgick ifrån, men inte följde till punkt och pricka (jämför Kvale & Brinkmann, 2009). Frågorna var därmed relativt öppna. Vid intervjuerna var jag dock uppmärksam på att inga av intervjumallens större teman missades. Detta visade sig inte vara några problem då informanterna vid ett flertal tillfällen självmant gled över från ett tema till ett annat. Intervjuerna varade i nästan en timme vardera och jag använde min mobiltelefon för att spela in dem. Min förhoppning var att denna skulle smälta in mer än en diktafon och därmed inte väcka alltför stor uppmärksamhet. Jag la inte heller märke till att informanterna upplevde något obehag med inspelningen, de uttryckte sig tvärt om positivt inför att jag skulle spela in intervjuerna. Då jag redan under vår mailkonversation hade delgett dem denna information var de också förberedda på detta.

Jag transkriberade inspelningarna från intervjuerna ordagrant, men för att spara tid hoppade jag över vissa delar där intervjuerna kom att sväva ut. Jag har därefter anpassat mitt material något genom att ta bort ord som jag uppfattade som överflödiga, till exempel *liksom* och *typ*, samt upprepande ord, för att göra materialet mer läsarvänligt. Efter detta analyserade jag dessa transkriberingar tillsammans med de observationer jag utfört. Jag färgkodade mitt material utifrån olika strategier jag utläste att fritidsledarna använde sig av för att arbeta med hbt-certifieringen. På så sätt kunde jag lättare hantera mitt material och utföra min analys. När jag genomförde min analys tolkade jag fritidsledarnas strategier och det fritidsledarna hade sagt eller gjort utifrån mitt queerteoretiska ramverk. Jag jämförde även dessa med den tidigare forskning jag i denna uppsats presenterat.

5.2.2 Observationer

Totalt sett genomförde jag sex olika observationstillfällen, fördelade på ungefär en och en halv timme vardera. Personal, men inte deltagare och enstaka vikarier, var informerade om min närvaro. Vid frågor, presenterade jag mig och berättade att jag skrev en uppsats i pedagogik om dessa fritidsgårdar. Min roll som observatör bestod av det som Sharan B. Merriam (1994) betecknar som observatör-deltagare, då mitt syfte just var att observera fritidsgården. Jag deltog visserligen till viss del i de aktiviteter som förekom, till exempel var jag vid två tillfällen med och spelade spel när det fattades deltagare, därav skulle jag också

¹⁴ Marie Carlson & Jojo Stenberg (2010, s. 22) tar upp vikten av att en själv ska kunna välja och definiera sitt pronomen, då det inte går att anta pronomen om någon genom personens utseende eller tal, i och med att dessa inte nödvändigtvis överensstämmer. Att själv få välja pronomen öppnar också upp för personer som inte vill definiera sig som *hon* eller *han*.

¹⁵ Se bilaga 1.

kunna klassas som partiellt deltagande (Lalander, 2011). Jag försökte dock hålla en relativt låg profil för att undvika att för mycket fokus hamnade på mig, då det som hände runt omkring mig var det som intresserade mig. Därför undvek jag också att föra särskilt mycket observationsanteckningar på plats. Oftast skrev jag ned olika minnesord eller korta meningar som jag sedan utökade i efterhand. Jag har en konstruktivistisk förståelse av kunskap, i och med detta ser jag inte observationerna som ett sätt att få reda på absoluta sanningar eller slutgiltiga resultat, då jag istället menar att jag är medskapare av de tolkningar jag gör (jämför Lalander, 2011). Längre fram i detta avsnitt kommer jag utförligare att diskutera min egen roll som forskare.

Ofta hade jag ett litet obehag i kroppen medan jag gjorde observationerna. Jag kände mig som ett mellanting mellan iakttagare, besökare och personal och jag hade svårt att hitta en självklar fysisk plats på fritidsgårdarna där jag kunna hålla till, jämfört med att till exempel sitta ostörd längst bak i ett klassrum. Det fanns inte heller gemensamma samlingar eller liknande på fritidsgårdarna där jag lätt kunde smälta in, besökare befann sig istället på olika plaster i rummen och ofta bara "hängde" eller var upptagna av privata samtal.¹⁶ Jag kunde med andra ord känna igen mig i känslan att vara malplacerad, för att referera till Ahmed (2006, s. 132-142). Att delta i vissa av fritidsgårdens aktiviteter, som att till exempel att spela spel, var en strategi som gjorde att jag inte kände mig lika malplacerad. Jag hoppades också att personal och deltagare skulle känna sig mer bekväma med mig då vi gjorde vissa aktiviteter gemensamt. Min upplevelse var att personalen inte stördes av min närvaro då de samtal som förekom flöt väldigt avslappnat. De flesta deltagare verkade inte heller besväras av min närvaro, jag fick uppfattningen att de sällan la märket till mig. Dock hände det att de förväxlade mig med personal och frågade mig frågor av praktisk karaktär, som jag i min tur hänvisade till den faktiska personalen.

Merriam (1994) tar upp känslan av att som observatör vara en bedragare, genom att identifiera sig med de en observerar och på så sätt få svårigheter att tolka materialet. Jag kan relatera till detta då jag kände att det var svårt att få distans till mitt material när jag var mitt uppe i observationerna. När de var avslutade var det dock lättare att få den distans som behövdes för att kunna göra min analys.

5.3 Validitet, reliabilitet, & etik

5.3.1 Validitet & reliabilitet

För att ha god validitet i en undersökning menar Staffan Larsson (1994) att det är viktigt att skapa transparens och öppenhet inför läsaren gällande hur ens undersökning har gjorts. I och med min beskrivning av mitt genomförde, samt att jag har bifogat min intervju mall och mailet jag mailade till fritidsgårdarna, hoppas jag kunna uppnå denna öppenhet. Då jag i min resultatdel redovisat en relativt stor mängd citat från intervjuerna vill jag också att läsaren ska kunna göra sina egna bedömningar kring huruvida det är korrekta tolkningar jag presenterar. Jag har också försökt att hela tiden ha med mitt syfte och mina frågeställningar i det jag skrivit och diskuterat, för att försäkra mig om att jag inte glidit ifrån mina egentliga frågor.

Både intervjuer och observationer har, som tidigare nämnts, använts som metoder för denna uppsats. Min förhoppning med att kombinera dessa metoder var att jag, såsom Fanny Ambjörnsson (2004, s. 39) poängterar, skulle kunna få syn på en diskrepans mellan det

¹⁶ Detta kan jämföras med Ann-Sofie Holms (2008, s. 59) erfarenheter i den observationsstudie hon gjorde inför sin avhandling *Relationer i skolan* där hon beskriver svårigheten med att göra sig diskret under skolans raster.

offentliga talet, i mitt fall mina intervjuer, och praktiken, observationerna. Denna diskrepans menar jag också att jag till viss del såg. Att jag använde mig av flera metoder är därför ett tillvägagångssätt för att öka uppsatsens validitet. De observationsstudier jag har gjort är dock gjorda under relativt få tillfällen, totalt sex stycken. För att få bra observationer krävs mycket tid och kontinuerliga observationer, men med tanke på uppsatsens begränsande omfång var detta svårt att praktiskt genomföra. Jag kommer därför att betrakta de observationer jag gjort som ett komplement till mina intervjuer, också eftersom det under några observationstillfällen var få deltagare närvarande.

Då mina frågor var relativt öppna samtidigt som jag försökte skapa ett tryggt klimat för mina informanter¹⁷ hoppades jag undvika att informanterna skulle anpassa sina svar efter vad de trodde att jag ville höra (jämför Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s. 265-266). Redan innan intervjuerna, i mailet till fritidsgårdarna, hade jag dock positionerat mig som att jag var intresserad av att undersöka normer och hbt-certifierade fritidsgårdar. Jag fick därför uppfattningen att mina informanter förstod vilka ämnen jag var intresserad av att diskutera. När jag utförde mina observationer upplevde jag däremot inte detta lika tydligt. Att informanterna förstod vilka ämnen jag var intresserad av ser jag inte nödvändigtvis som något negativt. Risker att informanterna anpassade sina svar går visserligen inte att bortse ifrån men å andra sidan ville jag motverka att informanterna skulle känna sig utelämnade eller ovilliga att delta, för att de visste för lite om mig eller min uppsats. Jag kände också att det var bra om de innan hade fått fundera lite kring dessa frågor. Att jag ofta ställde följdfrågor – *Hur?* och *På vilket sätt?* – var för att få konkreta exempel på hur de faktiskt arbetade med hbt-certifieringen, inte bara att de arbetade hbt-certifierat.

På grund av uppsatsens ringa omfång tog jag beslutet att det skulle vara för tidskrävande att göra fler än två intervjuer, i och med den tid som också gick åt att göra observationer, samt den tid det tog att analysera materialet. Jag gjorde bedömningen att dessa två intervjuer ändå var tillräckliga för att få ihop tillförlitligt material, då jag upplevde att mina informanters berättelser inte nämnvärt skiljde sig åt. Detta skulle kunna bero på att mina informanters bakgrund var liknande; fritidsgårdarna var en etablerad arbetsplats för dem och de var båda positiva till hbt-certifieringen. Att informanterna i intervjuerna lyfte upp problem och svårigheter med hbt-certifieringen tolkade jag dock som att de inte enbart ville ”marknadsföra” sina arbetsplatser utan att de istället var genuint intresserade av att diskutera hbt-certifieringen. I de informella samtal jag hade med fritidsledare som arbetade de kvällar jag gjorde mina observationer bekräftades också mycket av mina informanters berättelser. Jag har även diskuterat mina resultat med en mastersstudent som gjorde sin praktik i genusvetenskap på bland annat dessa fritidsgårdar. Våra resultat överensstämde i hög grad. Detta menar jag är faktorer som ökar reliabiliteten, trots det låga antalet intervjuer.

I undersökningar av kvalitativ art är det svårt att undvika alla felkällor som kan kopplas till reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Att redovisa olika felkällor i detta metodkapitel är ett sätt för mig att synliggöra för läsaren att jag som uppsatsförfattare är medveten om detta. Jag menar dock att det inte finns några objektiva studier och att forskning över lag därmed tampas med dessa felkällor. Vikten av att situera sig själv som forskare blir därmed betydande, vilket jag i nästa kapitel kommer att göra (jämför Haraway, 1991).

¹⁷ Se kapitlet 5.3.2 *Etik*.

5.3.2 Etik

Vetenskapsrådet (2007) har fyra krav som forskare inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning bör beakta; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag läste noga igenom dessa krav innan intervjuerna utfördes för att förhålla mig till dem så väl som möjligt. Jag har informerat informanterna, både i mail-kontakterna och i samband med intervjuerna, om deltagandets frivillighet, samt att materialet endast används till denna kandidatuppsats i pedagogik. Informanterna och fritidsgårdarna kommer också att få ta del av denna uppsats när den är färdig. Jag har betonat att det endast är jag som kommer att ha tillgång till de ljudfiler och transkriberingar som har gjorts.

I egenskap av forskare, intervjuare och observatör har jag tagit initiativ till intervjuerna och observationerna och också utformat dem. Min roll medför också att jag har haft tolkningsföreträde över vad som sagts och gjorts och över vilka slutresultat jag presenterar. Detta gör att jag får ett maktövertag gentemot mina informanter (Kvale & Brinkmann, 2002; Davis & Esseveld, 1989). Karen Davis och Johanna Esseveld (1989, s. 27-37) lyfter dock fram hur så kallade solidariska intervjuer kan medverka till att minska, men inte ta bort, maktdimensioner mellan forskare och informant. Det handlar framförallt om att få informanten att känna sig respekterad och lyssnad på, inte genom att endast sitta och konstant hålla med informanten utan att istället ställa förtydligande frågor om något är oklart. Detta är något som jag har försökt följa. I slutet av varje intervju klargjorde jag också för informanterna att de kunde höra av sig om det var något mer de kom på att de ville ta upp. Vikten av att ställa följdfrågor är något som Heléne Thomsson (2010) även kommer in på i sin bok *Reflexiva intervjuer*. Hon menar att viljan och nyfikenheten för att förstå ett fenomen är en stor anledning till att göra just intervjuer. Detta medför att forskaren bör sätta informanten och dens kunskaper i centrum och därmed se informanten som den som är expert på det intervjun handlar om. Därför är det viktigt att just ställa följdfrågor och att försöka undvika att avbryta informanten. Det är också centralt att som forskare framstå som begriplig inför informanten (Lalander, 2011). Jag har därför försökt att tänka på att inte använda teoretiska begrepp eller ord som kan vara främmande eller svåra.

Att låta informanten bestämma plats för intervjun är en annan del av solidariska intervjuer (Davis & Esseveld, 1989, s. 25-26). De enskilda rummen som fanns på fritidsgårdarna passade både mig och mina informanter bra, då miljön var bekant för oss alla. Thomsson (2010) menar också att placeringen i rummet vid själva intervjusituationen kan ha betydelse. Inspirerat av detta valde jag platser där vi inte satt mitt emot varandra, utan snarare snett emot varandra, för att minska risken för informanten att uppleva sig vara i en så kallad "förhörssituation".

Cathrin Wasshede (2010) har gjort intervjustudier i samband med sin avhandling *Passionerad politik* och hon påpekar att informanten ändå har en viss sorts makt, även om detta inte gör intervjusituationen jämlik. Då intervjun bygger på ett samtycke mellan forskare och informant, kan informanten dra tillbaks detta samtycke och därmed avbryta sin medverkan. Informanten kan också välja vad den (inte) lyfter fram i intervjun och också välja att avstå från att svara på specifika frågor. Maktdimensionerna ser även olika ut beroende på intervjuns kontext; vem som intervjuar och vem som intervjuas. Vilka som med andra ord är med och konstruerar intervjun (Wasshede, 2010, s. 79). Jag som forskare påverkar därför intervjuernas innehåll, hade någon annan genomfört intervjuerna hade de säkerligen till viss del sett ut på andra sätt. Min situation som bland annat uppsatsskrivare med intresse för normkritiska hbtq-frågor och pedagogik, samt att jag läses som kvinna, vit och relativt ung

kan ha påverkat intervjusituationen. Värt att komma ihåg är att även informanterna kan ha påverkat mig. Hade informanterna till exempel inte varit lika positiva inför mitt uppsatsämne hade jag kanske lagt upp intervjuerna på ett annat sätt. Till sist vill jag ändå belysa och förtydliga att jag är den som är slutgiltigt ansvarig för det material som har skapats.

6 RESULTAT OCH ANALYS

Här är den delen av uppsatsen där mina resultat kommer att presenteras och analyseras. För att underlätta läsningen har jag tematiserat avsnittet utifrån olika strategier fritidsledarna använder sig av för att arbeta med hbt-certifieringen.

6.1 Strategi I: Aktiviteter för alla

6.1.1 Fritidsledarnas strävan efter att förändra synen på aktiviteter som könskodade

Alex beskrev hur utbildningen fritidsledarna fått, genom hbt-certifieringen, bidragit till en ökad medvetenhet bland fritidsledarna kring normer och normers påverkan. Under intervjuerna kom båda fritidsledarna in på att de långt innan certifieringen haft målsättningen att "alla skulle kunna vara den de är", men att de via certifieringen nu getts ytterligare verktyg. Att hela personalstyrkan fått denna utbildning, samt att ledningen uppmuntrade detta arbete, såg de också som en stort plus, då de menade att de nu lättare kunde arbeta mot samma mål tack vare de gemensamma referensramar de anställda fått. Just att ha gemensamma referensramar som hela personalstyrkan arbetade med, samt att ha en ledning som stod bakom detta, var några av de faktorer Bromseth och Wildow (2007, s. 93-101) i sin studie *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok* ansåg var avgörande för ett lyckat förändringsarbete. De betonade att flera av skolorna de undersökte saknade en gemensam bild av vad ett jämställdhetsarbete egentligen innebar eller varför det var så viktigt att arbeta med dessa frågor. På så sätt kunde verksamheterna upplevas som värdeneutrala, det vill säga att de inte uppfattades ta ställning gentemot till exempel diskriminerade normer. Detta menar Bromseth och Wildow (2007, s. 54-58) försvårade ett förändringsarbete. Med Bromseths och Wildows slutsats i åtanke ser jag det som positivt att fritidsledarna i min undersökning hade diskuterat frågor kring hbt-certifieringen och normer. De verkade också ha en bild av vad ett kunskapshöjande genusarbete kunde innebära:

Intervjuare: När du säger jämställdhet och genus, vad tänker du att det innebär? Och vad innebär ett genusarbete för dig?

Sonja: Jag tänker att det innebär att alla ska få vara den de är. Sen behöver man inte göra allt som anses manligt bara för att man är kvinna, man behöver inte göra allt som anses kvinnligt för att man är man liksom, utan det är mer känslan att killar ska kunna veta om att det är helt okej att vara mjuk eller som det som traditionsenligt liknas som feminint. Det är superviktigt att visa på att det är okej att vara som man vill vara, och att man inte alltid ska förutsätta att män vill spela tv-spel och kvinnor laga mat... Hur mycket plats man ger tjejerna och hur mycket plats man ger killarna.

Alex: Jag har inte läst genusvetenskap, inte någonting sånt... Jag är bara medveten om det, tycker jag och man blir det ännu mer när man går igenom en sån här utbildning där man verkligen sätter fokus på normer. Normen är en man och det där möts vi av ständigt, både i mitt privatliv och i mitt yrkesliv, överallt liksom. Att som kvinna blir man ibland, du får mindre fördelar faktiskt, du blir ofta förbisedd. Så därför tycker jag att det är viktigt, vi har ju en jänkla bra möjlighet, en viktig uppgift verkligen här på fritidsgården, att förmedla det till de unga. Att det inte behöver vara så stereotyp, kvinnligt och manligt, utan att det kan vara mer flytande.

Citaten visar hur både Sonja och Alex var inne på att ett genusarbete på något sätt innebar att ramarna för vad som traditionsenligt sågs som kvinnligt och manligt, eller feminint och maskulint, skulle vidgas. Alex belyste också den maktaspekt där män privilegierades gentemot kvinnor, och även den förändringspotential fritidsgårdarna utgjorde, tack vare sin kontakt med unga. I mina informanternas samtal sammanföll innebörden av hbt-certifieringen i mångt och mycket med förståelsen av ett genusarbete, ett genusarbete verkade också ses som en del av hbt-certifieringen. Det som kunde skilja sig i fritidsledarnas uppfattningar kring dessa begrepp var att hbt-certifieringen i stort fokuserade mer på normer kring sexualitet medan ett genusarbete specifikt lade fokus på kön.¹⁸

Lite senare i intervjun belyste Alex återigen den strävan fritidsledarna hade efter att ifrågasätta den så kallade könskodningen av olika aktiviteter, där aktiviteter kodades som antingen feminina eller maskulina och genom detta styrde vilka som (inte) kunde utöva dem. "Aktiviteter ska vara styrta av intresse, inte av kön" sammanfattade hon. Hon beskrev vidare olika strategier fritidsledarna hade för att just få de unga att inte vara lika begränsade i sina val av aktiviteter. Bland annat brukade hon diskutera med besökarna varför en aktivitet som att till exempel pyssla sågs "som en typisk tjejgrej". Genom att ha pågående samtal under olika aktiviteternas gång menade Alex att de kunde "få med de unga i att börja reflektera". På samma sätt menade Sonja att hen försökte "ta alla tillfällen i akt" att tillsammans med de unga problematisera varför "vissa aktiviteter sågs som kvinnliga och andra manliga". Genom uppmuntran kunde de också få de unga att testa på aktiviteter som de kanske inte hade provat på förut. Samtidigt påpekade Sonja vikten av att inte förstora upp en händelse där någon bröt mot aktiviteternas normativa könskodning:

Sonja: Vi har pratat om detta att man måste kunna hålla masken och inte reagera, är det någon tjej som kommer och säger att hon spelar amerikansk fotboll så säger man "Ah kul!", inte "MEN GUD VA ROLIGT! Amerikansk fotboll!! Det som är en sådan himla manlig sport!" Att man försöker hålla sig någorlunda neutral...

Att ifrågasätta varför en aktivitet sågs som en "typisk tjejgrej" samt att uppmuntra de som kunde känna ett visst obehag kring en aktivitet, då de på grund av sitt kön malplacerades, ser jag som strategier fritidsledarna hade för att få fler (kroppar) att orienteras mot dessa aktiviteter (jämför Ahmed, 2006). Detta menar jag utmanar synen på aktiviteter som könskodade. Att inte heller ge en överdriven positiv reaktion vid normbrytande handlingar tolkar jag som ett sätt för fritidsledarna att undvika ett utpekande och särskiljande av dessa handlingar. Det vill säga att undvika att handlingarna ghettoiserades (jämför Pavlov & Westeman, 2013, s. 67-68). För genom ett ghettoiserande skulle besökare kunna orienteras bort från dessa handlingar, om de uppmärksammandes enbart på grund av deras normbrytande handling (Pavlov & Westeman, 2013, s. 67-68). En normalitet skulle också kunna befastas genom detta särskiljande (Kumashiro, 2002). Då detta nu undveks tolkar jag denna strategi som ytterligare ett sätt att utmana synen kring aktiviteter som könskodade på.

Mina fritidsledares resonemang kring könskodade aktiviteter kan ställas i kontrast till fritidsgården i uppsatsen *För han kanske inte är så mottaglig för det bemötandet som jag är villig att ge och då dör det* (Carlsson, 2010). Av vad som framkom i Carlssons (2010) uppsats hade fritidsledarna inte genomgått någon liknande utbildning som hbt-certifieringen.

¹⁸ Andra maktordningar nämndes också i förbifarten ett flertal gånger, min uppfattning var dock att maktordningar kring kön och sexualitet stod i fokus för det förändringsarbete som inleddes genom hbt-certifieringen. Att jag i min uppsats behandlade dessa maktordningar kunde ytterligare förstärka ett sådant fokus.

I uppsatsen lyftes inte heller några gemensamma jämställdhetsmål eller liknande fram. Fritidsledarna uttryckte dock en önskan om att fler tjejer skulle besöka gården. Såsom Carlsson (2010, s. 29, 36) skrev fanns det en motsägelse i detta då en fritidsledare till exempel uttryckte att han inte riktigt förstod vad tjejerna gjorde på fritidsgården. Detta då tjejerna, enligt fritidsledarna, kom för att titta på killarna, inte för att de själva var intresserade av att spela fotboll, playstation eller att använda datorerna. Här menar jag att fritidsledaren förminskade tjejernas handlingsutrymme på ett sätt som jag inte upplevde att mina informanter gjorde och en av de slutsatser Carlsson (2010, s. 34) drog var att denna fritidsgård präglades av en ”manlig norm”. Carlsson menade att de tjejer som trots allt besökte fritidsgården var tvungna att anpassa sig till denna norm, vilket var något jag endast vid enstaka tillfällen kände igen i mitt eget material.¹⁹ Fritidsledarna i Carlssons (2010) undersökning verkade inte heller dela samma strävan som fritidsledarna i mitt material uttryckte; att få bort aktivitetens koppling till feminitet eller maskulinitet. Detta exemplifierades tydligast genom hur Carlssons (2010, s. 34) informanter beskrev aktiviteter som just ”killgrejer”. Ett uttryck som signalerar att fritidsledarna såg aktiviteterna som könsbundna, men att de samtidigt inte verkade se varför tjejerna inte var så sugna på att delta i dessa. Detta visar också på en helt annan ingång kring att tala om aktiviteter som kill- eller tjejgrejer, jämfört med mina informanternas tal. I min undersökning tog både Alex och Sonja visserligen upp att en aktivitet kunde kodas som till exempel en ”tjejgrej”, men genom att problematisera detta tillsammans med besökarna hoppades de kunna väcka tankar hos de unga. Tankar som enligt Kumashiro (2002, s. 62-70) kan leda till ett omlärande av kunskap och på så sätt skapa förändring. I och med mina informanternas försök att få de unga att inte begränsa sig utifrån denna könskodning tolkar jag mina informanternas förståelse av aktivitetens könskodning som socialt konstruerad och föränderlig. Fritidsledarna i Carlssons uppsats befäste tvärt om uppfattningen om aktiviteter som könskodade och också biologiskt ihopkopplade med kön, genom att beskriva aktiviteterna som just ”killgrejer”, utan att något problematiserande gjordes.

Alex beskrev också hur hbt-certifieringen lett till att fritidsgårdens fysiska rum och inredning granskats, för att vidare utmana föreställningen om aktiviteter som könskodade. Det kunde till exempel handla om vilka bilder en skärmläckare hade eller hur en affisch såg ut:

Alex: Vi har granskat våra verksamheter och tittat, hur ser det ut på väggarna. Spär det på det där typiska, att killar är de är aktiva medan tjejer passivt bara tittar på? Sånt ska vi inte ha. (...) Om jag sätter upp den här affischen nu när vi ska åka på laserdome, och på bilden är det bara killar. Nä, den går bort, jag får hitta ett alternativ.

Både Alex och Sonja menade att förändringar de gjorde ofta kunde uppfattas som ”småsaker”, de betonade dock att det i slutändan bland annat var dessa ”småsaker” som tillsammans påverkade vad de förmedlade till de unga. Ambjörnsson (2011, s. 210) menar också att genuspolitisk förändring är möjlig genom att spåra maktens och kunskapens brytningspunkter. Genom att hänvisa till Foucaults resonemang om hur kunskap och makt hänger ihop visar Ambjörnsson att det därför är centralt att ha kunskap om hur sociala kategorier som till exempel kön görs och upprätthålls. Hon framhåller dock att det inte räcker med detta; en måste även leta efter de tillfällen då genusordningen kan utmanas genom olika former av motstånd. Att mina informanter både såg på könskodade aktiviteter som socialt konstruerade samt att de synliggjorde och problematiserade detta tillsammans med besökarna, tolkar jag som ett sådant exempel på motstånd. Att informanterna även erbjöd möjligheter för besökarna att orienteras gentemot dessa aktiviteter ser jag, med bakgrund av

¹⁹ Se bland annat kapitel 6.1.2 *Fritidsledarnas intressen* för en vidare diskussion kring detta.

Ambjörnssons resonemang, som ytterligare ett tillfälle till motstånd, där genusordningen utmanades.

6.1.2 Fritidsledarnas kroppar som förändringsfaktor(?)

Sonja: Man kan ju använda sig själv som redskap, alltså att vi visar, att vi gör saker. Att vi skruvar i glödlampor och spelar biljard likaväl som manlig personal. När [person X; min anm.] är här och jobbar, att han plockar in i diskmaskinen. Vi pratar ganska mycket om det, att man inte säger, du vet, ”finns det någon stark kille här som kan hjälpa mig att bära bordet”, så här klassiskt...

I citatet beskrev Sonja hur fritidsledarna själva kunde utmana föreställningar kring just aktiviteter som könsbundna. Detta genom att inte hänvisa till exempel som anspelade på traditionella ”könsroller”; killar som starka och tjejer som hjälplösa. Men också genom att fritidsledarna utförde sysslor som traditionellt sätt inte kopplades ihop med det kön som fritidsledarna lästes som. Jag tolkar det som att fritidsledarna på så sätt hade förhoppningar om att kunna ge de unga andra bilder som utmanade eventuella könsstereotypa uppfattningar. Till exempel att det inte enbart är män som kan skruva i glödlampor. För såsom Butler (1990) belyser kan just subversiva performativa handlingar skapa förändring och förskjuta förgivettagna normer. Ur ett queerteoretiskt perspektiv medför denna strategi dock en risk, då strategin kan förstärka subjekspositionerna *kvinnor* och *män* och därigenom också tvåkönsnormen (Rosenberg, 2002, s. 11). Detta om strategin förutsätter könade statiska kroppar och bygger på att andra ska uppfatta och definiera dessa, så att de på så sätt lägger märket till att någon utför en syssla som *inte* är typisk för dens kön. På samma sätt beskriver Bromseth och Wildow (2007, s. 79) hur ”[e]levernas kön blev [...] utgångspunkt för strategin” att till exempel fördela talarutrymmet bland eleverna. I syfte att försvaga könets betydelse kunde tvåkönsnormen i ett strategiskt syfte därmed först förstärkas. *Hur* detta gjordes menar Bromseth och Wildow (2007, s. 76-82) dock var avgörande för vilka normer som sedan utmanades eller befästes.

I intervjun med Sonja kom hen in på en annan svårighet som kunde uppkomma i och med att verksamheten till mångt och mycket styrdes av fritidsledarnas intressen:

Sonja: Dom manliga som jobbar här gillar graffiti, det är det dom går igång på. Och det är väldigt många killar som håller på med det och inte många tjejer alls. Och då får man väl kanske ha någon tanke med att, hur ska man få in mer tjejer i detta? För det är ju en väldigt rolig konstform och jag tror att det är många tjejer som inte får något utrymme just för att det är mycket män och killar som håller på med det. (...) Ah nä, men om dom säger att dom vill ha en graffiti-grupp så kan vi sätta ett mål, att det måste vara fem tjejer och fem killar [som deltar; min anm.], annars får den inte vara. Så kan vi göra.

När det handlade om att lära ut olika aktiviteter till de unga som alla fritidsledare inte hade kunskap kring blev det svårare för dem att med hjälp av sina kroppar utmana föreställningar kring könsbundna aktiviteter. För på samma sätt som besökarna påverkades att ett begränsat handlingsutrymme när det gällde vilka aktiviteter de självmant valde och orienterades mot, påverkades också fritidsledarna av detta (jämför Ahmed, 2006; Butler 1990). Detta kan ses som en förklaring till varför det endast var de manliga fritidsledarna som var kunniga inom graffiti. Ett dilemma kring hur fritidsledarna skulle utmana synen på könskodade aktiviteter uppstod därmed genom denna graffiti-kurs. Det fritidsledarna kunde göra var att reglera vilka som deltog på kursen, så att besökare som lästes som tjejer också skulle kunna känna att detta var en aktivitet de kunde orientera sig emot. På så sätt skulle fritidsledarna eventuellt kunna

förhindra att ett ”hav av maskulinitet”²⁰ breddade ut sig. Hur innehållet i denna graffitigrupp utformades nämnde fritidsledarna inget om, om de som höll i gruppen till exempel hade strategier för att motverka ”havet av maskulinitet”. Bromseth och Wildow (2007, s. 80-81) skildrar hur en pedagog i deras undersökning lyfte upp kvinnliga uppfinnare efter att en klass hade sett en film om *Uppfinnare genom tiderna*. En film som enbart fokuserade på män. Tillsammans med eleverna ifrågasatte pedagogen dock varför filmen enbart tog upp män och förde också fram aspekter kring att det var ”ett resultat av samhällets förväntningar och normer”, istället för att nöja sig med elevernas förklaring kring att detta var en manlig syssla (Bromseth & Wildow, 2007, s. 81). På liknande sätt skulle fritidsledarna i min uppsats kunnat problematisera maskulinitetsnormer samt lyfta fram kvinnor och transpersoner som höll på med graffiti, för att motverka bilden av graffiti som en könskodad aktivitet. Huruvida de (inte) gjorde detta framkom aldrig under intervjuerna. Hade de gjort detta hade de kunnat använda sig av den fjärde strategi Kumashiro (2002, s. 59-64) kallar *utbildning som förändrar studenter och samhället*. Fritidsledarna hade genom denna kunnat lyfta fram icke-normativa perspektiv samtidigt som de kunde ha en kritisk diskussion kring normer i en viss kontext. Detta hade då kunnat öppna upp för ett tillfälle för de unga att få verktyg att ifrågasätta ”sanningar” som de fram till dess kanske tagit för givna (jämför Ambjörnsson, 2011, s. 210).

Under ett av mina observationstillfällen agerade en fritidsledare först, som jag tolkade det, för att utmana föreställningen om playstation som en könskodad maskulin aktivitet, vilket sedan fick motsatta effekt:

Observationsanteckning: ”En ledare som jag uppfattar som man uppmanar två besökare som jag uppfattar som tjejer att vara med och spela ett playstation-fotbollsspel. Besökarna säger att de inte vet hur de gör, ledaren försöker då inspirera dem och säger att han kan förklara hur spelet fungerar. Besökarna är inte helt entusiastiska men de går ändå med på att spela. Ledaren uppmuntrar dem när de säger att det är svårt; ’ni lär er snart’. Rätt som det är tilltalar ledaren den fiktiva domaren i spelet som ’han’ trots att domarens könstillhörighet är svår att urskilja. Efter ett tag tröttnar en av besökarna på att spela och ger över kontrollen till en annan ledare, som jag också tolkar som en man. Efter ett tag vill inte heller den andra deltagaren spela och de båda fritidsledarna spelar då mot varandra. Den ena ledaren, som uppmuntrade besökarna att börja spela, börjar bli alltmer högljudd och lever sig mer in i spelet, jämfört med när besökarna var med. De två besökarna sitter i soffan och håller på med sina mobiler medan ledarna spelar. Jag upplever stämningen som väldigt ’grabbig’ och ’macho’; ledarna skriker åt varandra och speciellt den ena ledaren är helt uppslukad av spelet. En av besökarna får flera gånger säga till honom; ’tejpa igen din mun medan du spelar’, ’men tyst med dig’ eftersom han skriker så högt när något går dåligt. Även den andra ledaren får säga till ledaren att han skriker högt, men utan resultat. Det slutar med att de båda besökarna går hem utan att ledarna verkar ta någon notis om detta.”

Denna observationsanteckning visar hur jag upplevde att fritidsledarens intention av att inkludera besökarna i spelet försvann alltmer, ju mer han själv gick in i spelet. Istället uppkom det som jag betecknade som en ”macho” stämning. Besökarna lämnade också lokalen. Huruvida det var på grund av denna macho stämning går inte att helt veta, men jag tolkade att denna spelade in. Besökarna, som jag läste som tjejer, blev också tvungna att ta ansvar för den ena ledarens beteende genom att till och med behöva säga till honom, något han negligerade. Genom detta förstärktes bilden av kvinnor som ansvarstagande samtidigt som detta med stor sannolikhet ledde till att besökarna orienterades bort ifrån playstationet, trots att intentionen från början såg ut att vara att få dem att känna sig mer hemma i denna miljö (jämför Ahmed, 2006). Detta visar på att det oftast inte räcker med att till exempel få tjejer att delta i en aktivitet, hur aktiviteten utformas är också avgörande (jämför Bromseth & Wildow, 2007, s. 80-81). För i likhet med Carlssons (2010, s. 34) informanter blev besökarna

²⁰ Jämför Ahmeds (2006, s. 132-140) begrepp *ett hav av vithet*.

tvungna att anpassa sig till en maskulin norm, som i denna stund rådde på fritidsgården jag observerade. Tillskillnad från fritidsgården i Carlssons uppsats som i stort verkade vara präglad av denna norm, upplevde jag att en maskulin norm endast förekom på de fritidsgårdar jag observerade vid enstaka tillfällen.

6.1.3 Filmer och representation av olika sexualiteter

Ytterligare en strategi fritidsledarna hade för att inkludera fler i fritidsgårdens aktiviteter var att granska filmer och annat material på fritidsgården, för att se vilka som representerades i dessa. Alex påtalade till exempel vikten av att ”den typ av kärlek, annan kärlek” fanns representerad bland fritidsgårdens filmer. Hon syftade då på icke-heterosexuell kärlek. Genom att benämna icke-heterosexuell kärlek som *annan* kärlek fastlades dock heterosexualiteten som norm(alitet) (Rosenberg, 2002). Sättet Alex uttryckte sig på präglades därmed av en heteronormativ utgångspunkt. Detta trots att den heterosexuella kärleken varken benämndes eller uttalades som sådan. Likväl går det att tolka heterosexualiteten som den allmängiltiga kärleken genom att icke-heterosexuell kärlek just benämndes som *annan* kärlek och därmed blev den Andra (jämför Kumashiro 2002). På liknande sätt beskriver Bolander (2009, s. 142, 169) hur det som vanligen betraktades som det Andra just pekades ut och uttalades i flera program hon undersökte. Detta ledde till att det på så sätt inte fanns ett behov av att benämna normen. Detta skedde genom bland annat *Veckans Homofråga* i programmet *Fråga Olle*, medan resterande del av programmet handlade om sexualitet i allmänhet, vilket likställdes med heterosexualitet (Bolander, 2009, s. 147-150). Detta aktiva utpekande av homosexualitet som en avvikande sexualitet uppfattade jag inte att fritidsledarna i min undersökning gjorde, även om jag ser Alex resonemang som påverkat av (hetero)normativa tankegångar. Som senare kapitel kommer att visa uppfattar jag det tvärt om som att fritidsledarna aktivt arbetade för att undvika ett särskiljande av olika sexualiteter. En positiv effekt av benämning av homosexualitet som Bolander (2009, s. 156, 167) noterade var dock att detta kunde öppna upp för även ett uttalande av heterosexualiteten som sexualitet. Detta noterade jag däremot inte i mitt material, då jag uppfattade att mina informanter ofta missade att synliggöra och benämna normen. I senare kapitel kommer jag att diskutera detta utförligare.

Alex beskrev också hur de kämpade för att hitta filmer med icke-heterosexuellt kärlekstema, samt de problem som uppstod med att visa dessa filmer när inte besökarna efterfrågade dessa:

Alex: Men vi kämpar med det hela tiden. Och det blir bättre och bättre tror jag. Vi försöker. Men det är fortfarande så att majoriteten inte efterfrågar den typen av filmer, dom vill inte ha det. För dels vet dom inte att det finns och sen har vi inte några som är öppet gay här, det är det som är... Hade vi fått in ungdomar som varit det, ett par stycken, som hade varit starka. Gud, det hade varit guld värt...

Att Alex menade att det var svårt att ta in filmer med icke-heterosexuellt kärlekstema för att det inte fanns besökare som var öppet gay visar på det Kumashiro (2002, s. 32-39) kallar *utbildning för de Andra*. Såsom Kumashiro beskriver blir de Andra, det vill säga de öppna gay-besökarna på fritidsgården, både problemet (i och med deras frånvaro) och lösningen (att de lockas till fritidsgården och är så starka så att de kan stå på sig och argumentera för hbtq-filmer) på hur fritidsgården skulle kunna få in icke-normativa filmer på fritidsgården. Att det i mina intervjuer inte kom upp några antydningar på att fritidsledarna till exempel hade diskuterat filmers heteronormativitet med besökarna menar jag tyder på att det var de icke-normativa uttrycken som fritidsledarna såg som strategier för hur hbt-certifieringen praktiskt kunde arbetas med. Därmed verkade de inte tillämpa det tredje och det fjärde

förhållningssättet Kumashiro (2002) förespråkar, som han menar måste tillämpas om förgivettagna ”sanningar” ska kunna utmanas.

Bromseth och Wildow (2007, s. 85-86) beskriver liknande tankegångar med exempel från deras undersökning. En pedagog, Patrik, påpekade att han inte kunde tillåta nedsättande skällsord mot homosexuella eftersom han inte visste om någon i klassen var homosexuell och därmed kunde ta illa upp. Detta resonemang indikerar på en sorts acceptans kring skällsord vid tillfällen ingen de riktade sig mot närvarade i rummet. Exemplet från min undersökning beskriver en annan situation, likväl anser jag att likartade tankegångar går att observera i både exemplen. Alex uttryckte en önskan om att det skulle finnas besökare på fritidsgården som var öppet gay, för att det då skulle vara lättare att visa filmer med hbtq-tema. På så sätt motiveras filmerna utifrån dessa besökare. Uteblir dock dessa besökare går det att tolka som att samma motiv för att visa filmerna inte finns, även om fritidsledarna fortfarande hade en önskan om att visa filmerna. På liknande sätt skriver Bromseth och Wildow (2007, s. 85-86) att Patrik hänvisade till de eventuella hbtq-elevernas skull som anledning till att skällsord inte fick förekomma, istället för att se skällsorden som allmänt oacceptabla. På så sätt gjordes hbtq-perspektiven till en relativ fråga som inte sågs som en självklarhet, utan som något som var beroende av vilka som närvarade i ett visst rum. Dahl (2005, s. 33) menar också att enskilda homosexuella ofta påläggs ett ansvar för att komma ut och att vara öppen med sin sexualitet medan Bolander (2009, s. 145-149, 176) visar på hur en öppen sexualitet som en har kommit ut med upphöjs till ett ideal. I enlighet med detta kan det tolkas som att ett ansvar läggs på eventuella hbtq-personer på fritidsgården, i syfte att kunna visa och rättfärdiga hbtq-filmer. Detta dels genom att dessa besökare bör vara öppna med sin (homo)sexualitet, dels genom att de också förväntas visa ett intresse för och helst argumentera för hbtq-filmer.

Pavlov och Westeman (2013, s. 69) tar upp vikten av att alla lånetagare skulle känna sig trygga. Därför var det viktigt för biblioteket att till exempel hbtq-personer inte upplevde sig utpekade, eftersom denna grupp ofta utsattes för sociala stigma. Att garantera besökarnas trygghet var även något som var oerhört centralt för fritidsgårdarna jag undersökte. Därför menar jag att det även kan vara problematiskt att rättfärdiga filmer eller material genom hbtq-besökare, utifrån ett trygghetsperspektiv. Även om detta säkerligen inte uttalades direkt till besökarna uppfattar jag det som att en konsekvens ändå blev att ett ansvar pålades öppna hbtq-besökare och att de därigenom också särskiljdes som grupp. Ett sorts ghettoiserande infann sig därmed. Pavlov och Westeman (2013, s. 13) hänvisar också till Gough och Greenblatt som tar upp strukturers inverkan på huruvida hbtq-material efterfrågas. Då strukturer bidrar till att hbtq-material fortfarande kan ses som känsligt menar de att bibliotek inte kan likställa en obefintlig *efterfrågan* på hbtq-material med ett icke-existerande *behov* av detta material. Att besökarna på fritidsgårdarna i min undersökning inte visste om filmer med hbtq-tema, eller att de av olika anledningar inte efterfrågade detta, ser jag med anledning av resonemanget ovan, som ogiltiga skäl till att inte berättiga dessa filmer också utifrån dessa besökare. Såsom Pavlov och Westeman (2013, s. 13) belyste borde materialet, det vill säga filmerna, istället uppfattas som något självklart för alla besökare, oavsett sexualitet. För biblioteket som Pavlov och Westeman (2013, s. 59-60) undersökte motiverade just hbtq-materialet utifrån ett allmänintresse och inte utifrån hbtq-personer som grupp.

6.1.4 Ett fastlåsende av kön och sexualitet som statiska identiteter

I likhet med Alex uttryckte Sonja en önskan om icke-heterosexuella personers deltagande på fritidsgårdarnas aktiviteter. Sonja tvivlade dock på att de någonsin hade haft ”en gaykille på fritidsgården” och trots att hen länge hade arbetat på fritidsgården kände Sonja inte

till ”någon som hade kommit ut senare heller”. Hen tillade dock; ”men det klart att man inte kan veta”. Bolander (2009, s. 176) tar upp att komma-ut-ur-garderoben-skildringar i programmen Bolander undersökte var ett vanligt sätt att beskriva homosexualitet genom. Bolander (2009, s. 176) menade även att komma-ut-processen bygger på ”föreställningen om att alla är heterosexuella tills motsatsen bevisas”. I och med detta förblir sexualitet som subjektsposition stabil och fast och heterosexualiteten ses också som den normativa, självklara sexualiteten som inte behöver förklaras (Rosenberg, 2002). Bolanders iakttagelser skulle kunna förklara Sonjas upplevelse att en gaykille aldrig hade varit på fritidsgården. Detta i och med att Sonjas konstaterade tyder på att hen bar på en förståelse av sexualitet som just något stabilt och fast där icke-normativa uttryck formulerades via en komma-ut-process. Detta kan ställas i kontrast till en mer queerteoretisk förståelse av sexualitet där kategoriers till synes fasta gränser ifrågasätts och ses som mer flytande (Rosenberg, 2002, s. 11-17). Med utgångspunkt i en queerteoretisk förståelse går det på så sätt inte att säga att en gaykille aldrig hade varit på fritidsgården. För utifrån en queerteoretisk förståelse betyder inte faktumet att ingen hade kommit ut som gaykille att det inte fanns eller hade funnits några gaykillar på fritidsgården, då detta kan vara något de unga definierade sig som senare i livet eller att de till exempel inte såg sig som heterosexuella men att de ändå inte ville eller kunde definiera sig som gay (Rosenberg, 2002). Snarare belyser detta en heteronormativ tankegång där heterosexualiteten görs till norm och där alla automatiskt definieras utifrån detta så länge de inte aktivt påpekar något annat (Rosenberg, 2002).

Genom Sonjas resonemang ställdes också homosexualitet som direkt motpol till heterosexualitet, vilket bibehöll dikotomin dem emellan. Samtidigt som en syn på kategorier som fastlåsta förmedlades. Bisexualitet och olika queera uttryck nämnde fritidsledarna i min undersökning också endast i förbifarten. Bolander (2009, s. 158) tar på liknande sätt upp hur bisexualitet i programmen hon undersökte sällan synliggjordes. Undantaget från detta skedde i programmet *Fråga Olle* där bisexualitet synliggjordes vid något enstaka tillfälle, dock sågs hela tiden bi-, homo- och heterosexualitet som fasta och stabila sexualiteter. Bolander tolkade detta som att programmet därigenom ville bidra till att skapa tillhörigheter och identiteter utifrån sexualitet, vilket jag drar slutsatsen att även mina informanter medvetet eller omedvetet strävade efter. Detta är något som går emot en queerteoretisk förståelse av sexualitet (Butler, 1990).

Bromseth och Wildow (2007, s. 71) belyser hur många av deras informanter såg ”de egenskaper som tillskrivits kategorierna man-kvinna som sociala konstruktioner”. Samtidigt menade Bromseth och Wildow (2007, s. 68-73) att få av deras informanter uttryckte någon ansats till att ifrågasätta kön i sig som stabil kategori. De flesta av Bromseths och Wildows informanter verkade istället ha en parallell förståelse av kön som både biologiskt och socialt skapat. På så sätt gjordes ens biologiska kropp synonym med ens ursprungliga kön, medan just de könade *egenskaperna* sågs som socialt skapade. Detta kan liknas vid Alex citat i börjat på denna resultatdel, där hon beskrev ”att det inte behöver vara så stereotypt, kvinnligt och manligt, utan att det kan vara mer flytande”. Här tolkar jag det som att det i likhet med Bromseths och Wildows undersökning var de *egenskaper* som knöts till de olika könen som Alex verkade syfta på som flytande, inte nödvändigtvis *könen i sig*. Både hon och Sonja nämnde visserligen transpersoner i intervjuerna, något jag tolkar som ett sätt att utmana tvåkönsnormen på (Butler, 1990). Som jag i detta och tidigare kapitel visat kunde jag dock inte utläsa att fritidsledarna hade en queer, flytande förståelse av kön eller sexualitet. Detta kan också exemplifieras genom Sonjas citat:

Sonja: Det finns hon och han, okej jag skulle vilja lägga till hen men det går inte för statistiken. (...) Men vi behöver inte tänka på det jättemycket här på fritidsgården, det är inte många som säger att de

vill bli kallade hen. (...) Det finns väldigt mycket fler hon och han, än hen. Sedan är ju hen:et ett extremt bra pronomen tycker jag.

Att ”det finns väldigt mycket fler hon och han, än hen” tyder just på att Sonja har en förståelse av kön som något fast som *är*, istället för något flytande som *görs*. Subjektspositionen transperson verkar därför snarare ses som en tredje *könsidentitet* istället för något som luckrar upp dikotomin och de statiska gränserna mellan könen kvinna och man. Det bör dock tilläggas att några av Bromseths och Wildows informanter (2007, s. 70-71) hade en ren biologisk syn på kön där de även betraktade de egenskaper könen tillskrevs som biologiska. Denna syn verkade även fritidsledarna i Carlssons uppsats dela (2010, s. 34). Såsom jag visat i tidigare kapitel var dessa föreställningar något mina informanter inte var medskapare av, tvärt om använde de sig av flera strategier för att utmana synen på könsstereotypa egenskaper, sysslor och beteenden.

6.2 Strategi II: *Icke-normativt bemötande*

6.2.1 *Icke-heteronormativt tal*

Alex beskrev hur personalen via hbt-certifieringen fått listor på begrepp och ord som kunde användas för att till exempel inte bekräfta ett (hetero)normativt antagande om att en familj bestod av en mamma och en pappa:

Alex: När man pratar om föräldrar så behöver man inte säga mamma och pappa. Idag kan familjer se annorlunda ut, det kan vara en regnbågsfamilj med två mammor och, eller två pappor, eller en ensam mamma. Det kan se så olika ut, viktigt att man redan där med ungdomarna pratar om dina föräldrar istället för om din mamma och pappa.

På liknande sätt poängterade Sonja vikten av att bli medveten om hur en formulerade sig för att inte förutsätta de ungas sexualitet:

Sonja: Det handlar ju om att få upp sina egna fördomar och att tänka på vilka ord man ska använda, att tänka på att inte säga till exempel ”har du träffat en tjej” till en kille eller, ”har du träffat en kille” till en tjej...

Genom att använda andra ord och formuleringar än till exempel de könsbestämda orden ”mamma” och ”pappa” och att inte anta att en kille hade ”träffat en tjej” utförde fritidsledarna handlingar som skulle kunna ses som subversiva (Butler, 1990). Detta då fritidsledarna utnyttjade tillfällena i vardagliga samtal genom att inte alltid ställa de förväntade frågorna. Något som kunde ”störa” normativa uppfattningar och därmed förskjuta och ändra uppfattningarna om att till exempel en kille alltid måste vara kär i en tjej (Butler, 1990). Bromseth och Wildow (2007, s. 89) menar dock att detta ”inte nödvändigtvis förändrar hur vi ser på oss själva, om inte normen också synliggörs och ifrågasätts explicit.” Detta eftersom den heteronormativa ordningen är aktivt normerande och så allomfattande att dessa så kallade normbrott inte alltid uppmärksammas om inte normen också uppmärksammas och ifrågasätts (Kumashiro, 2002, s. 44-50). Att fritidsledarna inte nämnde att de synliggjorde och problematiserade heteronormativiteten med de unga ser jag med bakgrund av Bromseths och Wildows resonemang som problematiskt och som något som går emot en queerteoretisk förståelse (Butler, 1990). Bromseth och Wildow (2007, s. 89) tolkar dock handlingar som dessa som något som just ”stör” normen, genom att de kan utmana individers uppfattningar om hur något ”ska vara”. På så sätt menar jag att dessa språkliga strategier ändå skulle kunna

utmana den heteronormativa ordningen då de inte befäster denna, såsom ett heteronormativt tal hade gjort (jämför Butler, 1990).

6.2.2 Normativa bemötanden och strategier för att motverka detta

Under mina observationer uppmärksammade jag inget samtal mellan fritidsledare och besökare som handlade om sexualitet, jag har därför svårt att säga något om hur frekvent fritidsledarna i sina bemötanden bemötte besökarna icke-heteronormativt. Tillfällen där tvåkönsnormen befästes genom fritidsledarnas bemötande observerade jag däremot. Ett av dessa var under ett observationstillfälle när en besökare frågade vad som menades med *juridiskt kön*, eftersom besökaren satt och fyllde i en enkät om fritidsgården, där juridiskt kön efterfrågades. "Det är om du är pojke eller flicka" var det svar en fritidsledare gav. Genom att fritidsledaren i sitt svar varken problematiserade kön eller tvåkönsnormen, utan tvärt om bekräftade könsdikotomin, menar jag att svaret befäste normen och synsättet att det enbart finns två stabila kön. Hade fritidsledaren tagit tillfället i akt och problematiserat normalitet hade detta kunnat vara ett exempel på hur Kumashiros (2002) tredje och möjligtvis fjärde strategi skulle kunna ha tillämpats. Att det var få besökare som ville kalla sig hen, som Sonja i ett tidigare kapitel nämnde, är med detta i åtanke kanske inte så förvånande, i och med att fritidsledarna åtminstone inte i detta exempel gav de unga möjlighet att se bortom subjekspositionerna "pojkar" och "flickor".

Under mina observationer tilltalade också olika fritidsledare ett flertal gånger en grupp besökare som antingen "killar" eller "tjejer", genom att till exempel säga "Hejdå killar!". Genom detta befästs subjekspositionerna "tjejer" och "killar", vilket går emot en queerteoretisk förståelse av kön, eftersom (endast) två köns kategorier bekräftas som stabila kön (Rosenberg 2002, s. 11-17). De som antogs ingå i dessa grupper homogeniserades och kategoriserades också utifrån ett kön de med stor sannolikhet inte hade blivit tillfrågade huruvida de definierade sig som eller inte. I citatet exemplifieras därmed återigen fritidsledarnas syn på kön som något fast och stabilt. Detta kan också jämföras med Bolanders (2009, s. 184) beskrivning kring hur just dessa subjekspositioner var de som skapades och befästes överlägset flest gånger i programmen Bolander undersökte, utan att problematiseras. Istället formulerades en förväntan kring könens olikheter och deras begär gentemot varandra. Denna förväntan var inte något som jag uppfattade i mitt material. Fritidsledarna arbetade tvärt om emot detta genom att, såsom jag tidigare visat, till exempel inte anta att en kille var kär i en tjej. Subjekspositionerna "tjej" och "kille" som sådana reproducerades dock fortfarande. Pavlov och Westeman (2013, s. 52) skriver om hur bibliotekarierna i deras undersökning efter hbt-certifieringen arbetade med att använda könsneutrala ord som till exempel besökare och lånetagare för att undvika att köna personer. Utifrån ett queerteoretiskt perspektiv skulle detta kunna vara en strategi för fritidsledarna i min undersökning att använda sig av (jämför Butler, 1990).

En strategi fritidsledarna däremot tillämpade för att motverka att olika normer befästes var att de aktivt påminde och hjälpte varandra i att inte förutsätta saker om besökarna:

Alex: Vi trillar ju också dit ibland, herregud, vi har ju fått det här själva i bröstmjölken nästan (...) Vi försöker, vi är inte mer än människor, gör vi fel är det inte värre än att man kan backa och göra rätt liksom. Och att man också säger till varandra på ett bra sätt, för det har vi sagt, att vi måste ha ett sånt klimat i arbetsgruppen (...) Man måste kunna säga till personal om någon råkar fråga en kille om han har en flickvän. För det kommer ju så lätt, det är det vi är vana vid. Istället är det bättre att säga, är du tillsammans med nån, har du en kärleksrelation eller är du kär? Men att kunna säga detta personal sinsemellan utan att gå på varandra; "va fan sa du så för?" Istället är det bättre att säga; "men du tänk

på det, nu gjorde du sådär, jag vet att du inte ville det, och att du inte tänkte dig för, men försök att tänk på det till nästa gång”.

Bromseth och Wildow (2007, s. 88) kom i sin undersökning fram till att det endast var ett fåtal pedagoger som hade en ”heteronormkritisk blick [som] granskade sin egen undervisning”. Därigenom ser jag det som positivt att fritidsledarna i min undersökning inte enbart arbetade för att bli medvetna om sina egna förhållningssätt utan att de också tillsammans hjälpte varandra att inte förutsätta saker om besökarna. För Bromseth och Wildow (2007, s. 99) drar slutsatsen att en lyckad faktor för att bedriva ett förändringsarbete är att ha en kritisk blick som granskar just det egna förhållningssätt. Jag menar att mina fritidsledares strategi just exemplifierar detta. På så sätt kunde detta leda till att ett aktivt arbete med hbt-certifieringen, som i sin tur kunde leda till förändring, såsom Bromseth och Wildow visat. Som mina observationer synliggjort är det dock viktigt att reflektera kring *vilka* subjektpositioner och normaliseringsprocesser som (inte) ifrågasätts, så att inte att vissa subjektpositioner (fortsätter att) tas för givna.

6.3 Strategi III: Nolltolerans mot skällsord

6.3.1 Att använda sig av tillfällena när skällsord yttrades

Båda fritidsledarna uttryckte att fritidsgårdarna alltid hade arbetat med besökarnas attityder, för såsom Sonja förklarade, ”vi ska ju ha ut dom här ungdomarna i samhället så att de kan fungera och det kan man inte göra, tycker vi, om man inte kan acceptera alla människor”. En strategi fritidsledarna hade för att arbeta med besökarnas attityder var att de hade infört en nolltolerans mot skällsord:

Alex: När nån ropar bög så tar vi det direkt. Vi hade en sådan diskussion förrförra veckan när det var en kille som skrek ”bögjävvel”. Då stoppade vi, det var jag och en kollega, vi stängde av playstationen. ”Nä nä nä, det här får vi snacka om, det är inte okej att skrika bög här.” Och dom stannade upp, killarna, det var bara killar, det blev ett jättebra snack. Och vi sa att vi tycker att det [ordet bög; min anm.] är något positivt men vi hör att ni använder ordet på ett negativt sätt. (...) Och så sa jag att vi gillar bögar, vi tycker att det är bra, vi vill att det ska finnas olika människor här, det är viktigt. Då började dom prata själva utifrån, ”ah, nja, alltså känner ni nån? Vet ni nån? Njaaa...” Det gjorde dom inte. ”Men då vet ni ju inte hur dom är.”

Att fånga upp besökarna och ha en diskussion med dem där fritidsledarna försökte omkoda begreppet ”bög” från något negativt till något positivt pekade Alex ut som en strategi för fritidsgården kring att bemöta skällsord. Detta var även något som pedagogerna i Bromseths och Wildows (2007, s. 83-84) material använde som strategi; de ifrågasatte skällsord genom att få eleverna att bli medvetna om varför det kunde vara problematiskt att som skällsord använda till exempel orden ”bög” och ”hora”. Samtidigt belyste Bromseth och Wildow (2007, s. 84) att eleverna på flera skolor upplevde att olika skällsord bedömdes som mer eller mindre allvarliga kränkningar. Om eleverna kallade någon ”slampa” fick de till exempel ett brev hem medan användandet av ordet ”bög” som skällsord ofta möttes av ignorans från lärarna. Eleverna upplevde att lärarna inte kunde hantera när ordet bög användes som skällsord. Under mina observationer la jag inte märke till att någon av besökarna uttryckte homofoba skällsord, däremot passerade något enstaka skällsord kopplat till funkofobi. En besökare som var på väg att säga ”fitta” hejdade också sig själv när besökaren blev medveten om att personal iakttog denna. Jag upplevde det ändå som att fritidsledarna, båda bland mina informanter men också de fritidsledare jag pratade med under mina observationer, inte gjorde detta rangordnande av olika skällsord som är beskrivet ovan. Istället markerade de oavsett vilket form av skällsord som förekom. Även om Alex fick

deltagarna att reflektera kring den negativa bild som kopplas ihop med bögar framkommer det dock inte att heteronormativiteten som sådan ifrågasattes. Fokus låg istället fortfarande på den Andra. Såsom Kumashiro (2002, s. 32-39) tar upp behöver det inte vara negativt att använda sig av förhållningssättet *utbildning om de andra* som jag ser detta som ett exempel på. Kumashiro menar dock att ett samtal kring normaliseringsprocesser också är nödvändigt om föreställningar kring förgivettagna ”sanningar” verkligen ska kunna utmanas. När Alex i början på detta avsnitt beskrev att normen utgjordes av en man visade hon på denna förståelse genom att synliggöra och problematisera den manliga normen som sådan. Bromseth och Wildow (2007, s. 89) samt Bolander (2009, s. 176) visar på liknande exempel från deras undersökningar, men där heteronormativiteten problematiserats. Bromseth och Wildow gav exempel på hur en lärare diskuterade med sina elever varför en sällan hörde någon beskriva sig själv som heterokille och Bolander illustrerade hur heterosexualitet (i enstaka fall) var ett ämne som togs upp till diskussion. Detta problematiserande av heteronormen uttryckte inte fritidsledarna i min undersökning exempel på.

Även om fritidsledarna i min undersökning inte alltid problematiserade normaliseringsprocesser, utmärkte sig ändå deras strävan efter att ifrågasätta skällsord, i jämförelse med fritidsledarna i Carlssons (2010, s. 28-29) undersökning. Carlsson visar hur dessa fritidsledare saknade strategier för att bemöta skällsord, istället tycktes dessa fritidsledare mest konstatera att skällsord användes av besökarna. Någon fritidsledare hänvisade också till en rasistisk, stereotypiserande argumentation där ”utländska muslimska killar” beskrevs som bärare av homofobi, till skillnad ifrån ”svenska killar”. Detta rasistiska synsätt upplevde jag inte att fritidsledarna i min undersökning delade. En fritidsledare i Carlssons (2010, s. 28-29) undersökning frågade också en besökare huruvida hans tröja såg ”böig” ut. En fråga som kan befästa en stereotypisering och en negativ uppfattning av bögar, oavsett om så var intentionen från fritidsledaren eller ej (jämför Rosenberg, 2002, s. 101-103). Detta agerande, där skällsord och stereotypiseringar inte problematiserades utan istället befästes, upplevde jag, som jag innan exemplifierat, att fritidsledarna i min undersökning inte var bärare av.

6.3.2 Tillfällena när det var svårare att problematisera skällsord

Alex kom in på att det inte alltid gick att få till diskussioner med besökarna kring skällsord, speciellt på kvällarna ”när det kommer ett gäng killar som är stenhårda när det gäller det där”. Alex beskrev det som ”att de har stängt till” och att det därför var svårt att nå fram till dem. Att i en sådan situation som personal vara tydlig med vart de själva stod och också ta avstånd ifrån de negativa kommentarerna beskrev Alex som viktigt. Samtidigt beskrev Alex att det kunde underlätta om fritidsledarna redan innan hade en god relation till besökaren:

Alex: Då kan dom utifrån att man har en bra relation, ändå tycka att det är okej att vi tycker så. Då kan vi vara förebilder. ”Han på fritidsgården, han är ju en jäkla bra kille, han tycker det är okej att va böig och homosexuell”. Så att man pratar utifrån det, men det är inte enkelt...

På liknande sätt beskrev pedagogerna i Bromseths och Wildows (2007, s. 84) undersökning, hur det i ”snabba möten” kunde vara svårt att bemöta skällsord medan ”[a]ktivt samtal om ords innebörd” var en framgångsrik strategi för att få besökarna att förstå varför de inte skulle använda vissa ord. Dessa samtal möjliggjorde även ett tal kring orden utan att de stigmatiserades eller förbjöds då lärarna inte ville signalera att orden i sig var fula eller fel. Felet var istället när orden användes på ett negativt sätt. Jag tolkar det som att även fritidsledarna i min uppsats strävade efter detta, att arbeta förebyggande och få till dessa ”aktiva samtal”, genom att ha en god relation till besökarna som annars lätt ”stängde

till” när de blev tillsagda. Kumashiro (2002, s. 62-66) illustrerar hur en kris är en del av ett förändringsarbets omlärande av normativa antaganden och menar att denna reaktion kan vara nödvändig för att förgivettagna ”sanningar” ska kunna omvärderas. I Bromseths och Wildows (2007, s. 90) studie verkade dock eleverna sällan ge uttryck för denna kris. Bromseth och Wildow förhöll sig därför kritiska till om undervisningen verkligen ”synliggör och ifrågasätter eleverna själva som medskapare av förtryck och normativitet. Tvärtom verkar genusfrågor göras till ’bekväma’ frågor” (Bromseth & Wildow, 2007, s. 90). Med detta resonemang i åtanke menar jag att mina informanternas beskrivningar av de ungas reaktioner inte enbart behöver tolkas som negativ. Det skulle tvärt om kunna innebära att fritidsledarnas problematisering av skällsord inneburit en process för de unga som skulle kunna resultera i ett omlärande av förgivettagna ”sanningar”. Kumashiro (2002, s. 62-66) påpekar också att det var av största vikt att de unga gavs verktyg och stöd för att omlära så att de också kunde ta sig ur krisen. En strategi fritidsledarna verkade använda för att komma vidare i samtal där motstånd från besökarna uppkommit var att bekräfta antagandet om fritidsgårdarna som en heterosexuell arena:

Sonja: Dom killarna som hänger här, nu drar jag alla över en kant, men dom flesta är ganska homofoba, dom tycker inte om bögar. Och dom är livrädda att bli förknippade med nått som helst som har med bögar att göra. Och när man tar den diskussionen att det inte är okej, det är inget skällsord och man får vara som man är. ”Det spelar ingen roll, för det är ändå ingen som är bög här”, får man ofta höra då. Det har varit ganska svårt, hur man ska angripa det, för att ”nä det kanske det inte är och din pappa kanske inte heller är det men din bästa kompis morbror kanske är det. Och han kanske gillar sin morbror jättemycket men han vågar inte ens berätta för dig om sin morbror, för han är så rädd att du ska...” Och det biter på dem. Okej, det är inte jag som är bög och det är inte någon som är jättenära, utan det kan ju faktiskt vara så att din favoritlärare är gay...

Denna strategi skulle kunna ses som positiv, då någon sorts acceptans för bögar verkade uppnås. Strategins premisser utgår dock ifrån de Andras, i detta fall bögars, frånvaro alternativt närvaro i rummet. Därmed läggs återigen ett ansvar på de Andra, till skillnad från tidigare kapitel där ansvar också lagts på de Andra bygger detta resonemang dock på att de Andra *inte* ska närvara i rummet, för att denna grupp då lättare ska kunnas accepteras. Detta accepterande går därmed att tolka som villkorat (Kumashiro, 2002, s. 32-39). För vad skulle hända om de Andra faktiskt närvarade i rummet? De kroppar som orienteras i detta rum fortsätter därmed att vara de heterosexuella kropparna (Ahmed, 2006). Detta menar jag får som konsekvens att alla kroppar som inte öppet deklarerat att de inte ingår i denna norm antas vara heterosexuella, vilket osynliggör normbrott (jämför Rosenberg, 2002). Frågan är också om de unga verkligen genomgår ett omlärande.

6.3.3 Att prata om hbtq-frågor ”i stunden”

Alex: Men jag tror på det här att prata i stunden om det, [hbtq-frågor; min anm.] när det uppkommer. Att styra upp såna här lite mer stela grejer; nu samlar vi alla så ska vi prata om homosexualitet här eller nånting annat, nån av de här diskrimineringsgrunderna, det är svårt...

Sonja: Kommer det nya besökare så tar vi inte upp det [information om hbt-certifieringen; min anm.] sådär om inte någon frågar (...). Så dom tänker nog inte på det, tror jag. Däremot så tror jag, jag pratade med min chef om detta, att kommer man in här som ungdom som kanske inte riktigt vet var man står så känns det bättre nu än vad det gjorde för kanske fyra år sedan. Just att man ser symbolen och vet att okej, personalen här vet saker, jag kan prata med dom om det skulle vara så. Så på det sättet känns det ju jättebra. Men en vanlig besökare som bara kommer hit nån gång, jag tror inte dom märker det.

Både Alex och Sonja var inne på att hbtq-frågor och hbt-certifieringen inte var något de självmant valde att föra på tal med besökarna vid ett visst tillfälle, till exempel första gången

de träffade de unga. Anledningen till detta uppfattar jag som att de ville undvika att särskilja, det vill säga ghettoisera, hbtq-frågor från andra frågor och därmed riskera att befästa normaliteten. Alex menade att det var bättre att prata om detta ”i stunden”. Bromseth och Wildow (2007, s. 85) visar på hur pedagogerna i deras undersökning resonerade i liknande termer; genom att inte specifikt lyfta fram det icke-heterosexuella menade pedagogerna att risken minskade för att icke-heterosexualitet positionerades som det Andra. Bromseth och Wildow ställde sig dock frågande till detta, då de menade att normaliteten fortfarande kunde problematiseras, just genom att hbtq-frågor lyftes fram. De poängterade också att detta var nödvändigt att göra för att diskussioner kring normer och privilegier inte skulle försvinna (Bromseth & Wildow, 2007, s. 85, 89). Pavlov och Westeman (2013, s. 73-76) visar också på att valet att ha en regnbågshylla på det bibliotek de undersökte just hade landat i resonemanget att det var bättre att ha denna hylla för att förhindra att hbtq-frågan osynliggjordes, även om det fanns en risk att ämnet ghettoiserades och särskiljdes. Med bakgrund av detta uppfattar jag att mina informanternas strävan efter att undvika att ämnet ghettoiserades och särskiljdes fick som följd att hbtq-frågor och diskussioner kring normer inte nödvändigtvis togs upp med alla besökare.

I citatet ovan görs också en skillnad mellan eventuella hbtq-personer och *vanliga* besökare, underförstått de heterosexuella besökarna. Detta visar på ett underliggande föreställning som bekräftar att normen utgörs av de heterosexuella (antagna) besökarna medan de andra besökarna förblir just de Andra.²¹ Detta trots fritidsledarnas intention att inte ghettoisera och särskilja denna fråga från andra frågor. Uppenbarligen är detta ett särskiljande som fritidsledarna själva hade svårt att helt frångå.

7 AVSLUTANDE DISKUSSION

I min resultat- och analysdel har jag redovisat och analyserat strategier fritidsledarna själva uttryckte att de använde sig av för att arbeta med hbt-certifieringen i sin verksamhet. Även de resultat jag kom fram till genom mina observationer har jag diskuterat. I denna del kommer jag att sammanfatta och dra slutsatser utifrån dessa resultat.

Genom de intervjuer och observationer jag har genomfört har jag fått inblick i en kunskapshöjande förändringsstrategi; hbt-certifieringen. Jag vill dock klarlägga att jag med min uppsats inte utvärderar hbt-certifierade verksamheter i stort, då jag endast undersökt två hbt-certifierade verksamheter. Mina resultat och slutsatser behöver inte heller helt överensstämja med hur verksamheterna idag ser ut. Då det var cirka sju månader sedan denna undersökning gjordes, kan olika förändringar i fritidsgårdarnas arbetssätt ha gjorts sedan dess. Felkällor kopplat till validitet och reliabilitet kan också finnas som påverkat mina resultat, till exempel det låga antalet intervjuer. Jag vill också belysa att jag inte ser min undersökning som ett facit där jag i detalj pekat ut vad dessa fritidsgårdar gjort rätt eller fel. Snarare vill jag se min uppsats som ett resonemang och ett problematiserande kring vad olika strategier som fritidsledarna använder sig av kan innebära ur ett queerteoretiskt perspektiv. På så sätt hoppas jag att min uppsats kan bidra till att inspirera och lyfta dessa fritidsgårdars förändringsarbete ytterligare. För såsom Pavlov och Westeman (2013, s. 57) belyser är det centralt ”att vara medveten om att det normkritiska inkluderingsarbetet aldrig blir färdigt utan är en ständigt pågående process”.

²¹ Liknande resonemang har jag nämnt i tidigare kapitel, där icke-heterosexuell kärlek omtalades som *annan* kärlek.

7.1 Faktorer som utmanade normer kring kön och sexualitet

Det jag i denna uppsats har kunnat visa är att fritidsledarna på flera olika sätt förmedlade perspektiv som ifrågasatte och utmanade en normativ syn på både kön och sexualitet. Framförallt könsstereotypt agerande och den så kallade könskodningen av aktiviteter ifrågasattes aktivt på fritidsgårdarna. Bland annat genom att fritidsledarna tillsammans med besökarna problematiserade varför en aktivitet upplevdes som ”en typisk tjejgrej”. Mina informanter hade därmed en syn på könskodandet av aktiviteter som socialt konstruerat; ”aktiviteter ska vara styrta av intresse, inte av kön” såsom Alex uttryckte det. Detta var ett synsätt som saknades hos bland annat fritidsledarna i Carlssons (2010, s. 34) uppsats, då de istället befäste aktiviteter som könskodade.

Fler strategier mina informanter hade för att ifrågasätta detta könskodande var bland annat att se över material på fritidsgårdarna så att det inte förstärkte (köns)stereotypa handlingar. Fritidsledarna använde också sina kroppar som redskap för att förändra synen på könskodade aktiviteter då de aktivt tänkte på att utföra sysslor som traditionellt sätt inte kopplades ihop med det kön de lästes som. Olika kroppar som utövade olika aktiviteter skulle också enligt Ahmeds (2006) resonemang kunna hjälpa till att orientera fler mot dessa aktiviteter, eftersom aktiviteterna genom detta kunde upplevas som mindre främmande. Följaktligen drar jag slutsatsen att dessa strategier var sätt för fritidsledarna, genom ett performativt subversivt handlande, att utöka de ungas handlingsutrymme på. Genom detta kan också föreställningen om kön som dikotomi utmanas, då bilden av könen som motsatspar ifrågasattes (Rosenberg, 2002, s. 102). På så sätt menar jag att den heterosexuella matrisen utmanas (jämför Butler, 1990).

När det kom till sexualitet var fritidsledarna måna om att använda ett icke-heteronormativt tilltal. Till exempel utgick de inte ifrån att alla besökare hade en mamma och en pappa eftersom familjer ”kan se så olika ut”. De tänkte också på att inte anta att en kille nödvändigtvis var kär i en tjej och tvärt om. Genom detta befäste fritidsledarna inte idén om att de olika könen var tvungna att begära varandra. I och med detta utmanades återigen den heterosexuella matrisen. Fritidsledarna formulerade inte heller den förväntan kring könets olikheter och deras begär gentemot varandra som programmen Bolander (2009, s. 184) undersökte, gjorde. Fritidsledarna hade också strategin att de genom ett öppet och tillåtande klimat kunde arbeta tillsammans och påminna varandra om när de agerade normativt samtidigt som de försökte bära med sig en kritisk blick kring sitt eget agerande. Just detta, att vara medveten om sitt eget förhållningssätt pekar Bromseth och Wildow (2007, s. 99) ut som en viktig strategi för att uppnå förändring.

När det kom till skällsord hade fritidsledarna en nolltolerans mot dessa och jag upplevde inte att de rangordnade skällsord och såg vissa som viktigare att markera mot än andra, så som vissa pedagoger i Bromseths och Wildows (2007, s. 84) undersökning gjorde. Mina informanter beskrev istället hur de försökte få till en dialog med besökarna där de kunde problematisera användandet av till exempel böger som skällsord, då de menade att detta var ett positivt ord. Att mina informanter också försökte få besökarna att inte enbart sluta använda ett visst skällsord, utan att de även problematiserade varför ett ord användes som skällsord menar jag ledde till att utmana homofobi och stereotypisering då dessa inte rättfärdigades (Rosenberg, 2002, s. 101-103). På så sätt var mina informanter utifrån detta inte medskapare av att befästa heteronormativiteten.

7.2 Faktorer som befäste normer kring kön och sexualitet

Samtidigt som fritidsledarna på flera sätt alltså förmedlade perspektiv som fick som konsekvens att den heterosexuella matrisen utmanades har jag i min undersökning även kunnat konstatera att fritidsledarna förmedlade perspektiv som befäste olika normer kring kön och sexualitet. Framförallt bidrog fritidsledarna till att befästa en statisk, oföränderlig syn på både kön och sexualitet. Detta genom att tala om kön och sexualitet som något som var snarare än som något som gjordes och att hela tiden se dessa subjekspositioner som identiteter istället för som något flytande. Såsom Bromseth och Wildow (2007, s. 68-73) konstaterade hade flera av lärarna i deras undersökning synsättet att just de könsspecifika egenskaperna var socialt konstruerade, men inte nödvändigtvis könen i sig. Detta var ett tankesätt som jag uppfattade att fritidsledarna i min undersökning delade. Detta synsätt går emot de queerteoretiska perspektiv som Butler (1990) redogör för, där hon menar att kön inte kan kopplas till någon sann natur eller att det finns ett ursprung som kön härstammar ifrån. Sonjas resonemang kring att de aldrig hade haft "en gaykille på fritidsgården" illustrerar på liknande sätt hur fritidsledarna hade och även förmedlade en statisk syn på sexualitet. Genom detta befästes också dikotomin heterosexualitet– icke-heterosexualitet då heterosexualiteten sällan uttalades men trots detta gjordes till norm, till skillnad från icke-heterosexualiteten som vid flera tillfällen benämndes som den Andra. I och med detta befästs den heteronormativa ordningen.

Subjekspositionen den Andra fokuserades ofta på när fritidsledarna hänvisade till strategier att använda hbt-certifieringen på. Att synliggöra och ifrågasätta normaliseringsprocesser i sig var däremot sällan något som fritidsledarna i intervjuerna förde på tal. Inte heller under mina observationer såg jag att detta praktiserades. Tvärt om befäste fritidsledarna normer kring kön genom att till exempel inte ta tillfället i akt och synliggöra fler än subjekspositionerna *flickor* och *pojkar* när en besökare frågade vad juridiskt kön var för något. Därmed har jag svårt att se att fritidsledarna, förutom vid enstaka fall såsom när fritidsledarna ifrågasatte könsbundna aktiviteter, tillämpade det tredje och det fjärde förhållningssättet Kumashiro (2002) förespråkar och som han menar måste tillämpas om förgivettagna "sanningar" ska kunna utmanas. Fritidsledarnas vilja att förändra verkade inte heller alltid räcka fullt ut. Till exempel blev svårigheten i att reflektera kring sitt eget beteende i vissa fall tydlig, trots att fritidsledarna beskrev hur de arbetade för att hjälpa varandra med detta. I situationen kring fotbolls-playstation:et förvandlades en fritidsledares intention i att orientera några besökare, som jag läste som tjejer, mot fotbollsspelet, till att ansvaret för hans eget agerande lades på dem. Detta är något som förstärker könsdikotomin och i förlängningen också den heterosexuella matrisen.

I syfte att de (antagna) heterosexuella besökarna skulle uppnå acceptans för icke-heterosexuella eller att icke-normativa perspektiv skulle tas upp, las vid flera tillfällen ett ansvar på hbtq-besökaren (som inte antogs närvara på fritidsgården). Detta signalerade att icke-normativa perspektiv var av intresse endast för den egna gruppen, inte att de hade ett allmänintresse. Detta ghettoiserade också lätt den Andra, trots fritidsledarnas intention att komma ifrån detta särskiljande. På så sätt drar jag slutsatsen att de Andra fortsatte att ses på som de Andra, om än med ett mer accepterande synsätt. Positionen i sig lyckas dock aldrig riktigt utmanas.

7.3 Slutord

Såsom jag i min undersökning har visat utmanar följaktligen fritidsledaren föreställningar och normer kring kön och sexualitet *parallellt* med att dessa också befästs. Bromseth och Wildow (2007, s. 73) skildrar på liknande sätt hur skolorna de undersökte genom olika strategier utmanade en heteronormativ ordning samtidigt som skolorna också befäste denna ordning. Att fritidsgårdarna inte var värdeneutrala såsom vissa av Bromseths och Wildows (2007, s. 54-58) skolor tycktes vara, ser jag i förhållande till detta som ett mycket positivt tecken, då jag upplevde att fritidsgårdarna ändå tog tydlig ställning för att utmana olika normer och att de hade en verklig vilja att arbeta för förändring. Att de också kritiskt granskade sitt eget förhållningssätt och hjälptes åt med detta ser jag som ytterligare ett sätt för att skapa förändring. Såsom jag ser det måste fritidsledarnas arbete också sättas in i sin kontext. Deras arbete kan inte isoleras från det övriga samhället där bland annat skola, kompisar, familj, reklam och strukturer påverkar. Då positionen den Andra är en position som hela tiden görs och befästs i stort sätt överallt, är det inte heller förvånande att denna position även görs inom verksamheterna jag undersökt.

Jag tänker tillbaks på Axel Repka, vars citat inledde hela uppsatsen. Jag tänker på de förödande konsekvenser ett normativt förhållningssätt kan få och jag ställer mig frågan vilka kunskaper lärarna på hans skola hade kring normpedagogik. Jag tänker också på Robin, en transperson som sökt vård och som nu stämmer Västra Götaland för att psykologen hen varit hos konstant använde fel pronomen om Robin (Schwartz, 2014, 22 maj). Efter att hen påtalade dessa brister var Robin inte längre välkommen på mottagningen som motiverade det hela med att de inte hade hbtq-kompetens. Att detta kan hända här och nu visar på det akuta behov av normkritiska verktyg som uppenbarligen flera verksamheter har. Men också på det akuta behovet av att kritiskt granska sina egna förhållningssätt och det en själv förmedlar.

Utifrån min uppsats kan jag inte säga något generellt om huruvida kunskapshöjande verktyg alltid bidrar till förändring. Det som jag har sett genom min undersökning är att fritidsledarna på flera sätt utmanar normer kring kön och sexualitet som andra i den tidigare forskning jag relaterat min uppsats till, inte alltid gjort. Detta menar jag är av betydande relevans. Jag menar också att fritidsledarna har stor potential till att fortsätta detta arbete. För att återknyta till Ulrika Dahls frågor i inledningen på denna uppsats vill jag därför påpeka att en slutsats jag utifrån denna undersökning har dragit är *hur* kunskap tillförs och *vad* som förmedlas har avgörande betydelse och påverkar faktumet vilka normer som utmanas och vilka som befästs. I och med detta efterlyser jag vidare forskning som fortsätter detta granskande av olika kunskapshöjande förändringsstrategier. Jag efterlyser också forskning som använder sig av intersektionella perspektiv för att undersöka hur positioner kring kön och sexualitet, men också positioner kring klass, ras/etnicitet, funktionalitet och ålder utmanas och/eller befästs inom olika pedagogiska kontexter.

För att avsluta denna uppsats lånar jag Bromseths och Wildows ord där de beskriver dilemmat men också potentialen för olika former av förändringsarbete, något som min uppsats kan sägas ha kretsat kring:

Som medskapare av normer kommer vi alla att bidra till andragöring och diskriminering på olika sätt. Det är viktigt att bli medveten om det och om hur dessa processer tar sig uttryck i undervisningen. Ingen är utan skuld, men alla kan bidra till förändring (Bromseth & Wildow, 2007, s. 92).

REFERENSLISTA

Tryckta källor:

Ahmed, Sara (2006). *Queer phenomenology. Orientations, objects, others*. Durham & London: Duke University Press.

Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.

Ambjörnsson, Fanny (2011). *Rosa. Den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront.

Bolander, Eva (2009). *Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och sexualundervisning i TV* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 9). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:207427/FULLTEXT01.pdf>

Bromseth, Janne, & Wildow, Hanna (2007). *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok. Skolors förändringsarbete med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet*. Stockholm: Friends.

Butler, Judith (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Carlson, Marie & Stenberg, Jojo (2010). *Egaliamodellen - metoder för inkludering av hbtq-ungdomar i skola och fritidsverksamhet*. Stockholm: Egalia, RFSL Stockholm.

Carlsson, Sabina (2010). "För han kanske inte är mottaglig för det bemötandet som jag är villig att ge och då dör det" – en intersektionell studie om möten och bemötanden på en fritidsgård (Fördjupningsuppsats). Linköping: Institutionen för Tema Genus, Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:291383/FULLTEXT01.pdf>

Dahl, Ulrika (2005). "Det viktigaste är inte vad extremisterna tycker utan vad den stora majoriteten gör": från hatbrott och homofobi till heteronormativitet och intersektionalitet : en kunskapsinventering och situering av forskning. Stockholm: HomO & Forum för levande historia.

Davis, Karen & Esseveld, Johanna (1989). *Kvalitativ kvinnoforskning*. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Flodman, Malinda (2010). *Att tolka hbt. Konkreta tips för att inkludera hbt-perspektivet i ditt dagliga arbete som tolk*. Stockholm: RFSL.

Haraway, Donna (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.

Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 260). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17220/5/gupea_2077_17220_5.pdf

Kumashiro, Kevin, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lalander, Philip (2011). Observation och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 83-103). Malmö: Liber.

Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.

Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nordén, Anna (2011). *Trygga platser eller igenbommade rum? – En intersektionell och fenomenologisk studie kring inkludering och exkludering i feministiska, så kallade egna rum* (Kandidatuppsats). Stockholm: Institutionen för genus, kultur och historia, Södertörns högskola. Tillgänglig: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:437143/FULLTEXT01.pdf>

Pavlov, Eleonor & Westeman, Karin (2013). *Ovan regnbågen. Inkluderande hbtq-arbete i Hallonbergen och på andra folkbibliotek* (Masteruppsats). Lund: Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=3807643&fileOid=3807673>

Repka, Axel (2010). Det är så vi tar makten över våra liv. I Veronica Berg & Edward Summanen (Red.), *Det är vår tur nu – at vara trans i en tvåkönsvärld* (s. 73-80). Stockholm: RFSL.

RFSL. (2013). Hbt-certifiering. Kriterier och förutsättningar för RFSL:s hbt-certifiering. Stockholm: RFSL.

Rosenberg, Tiina (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.

Schwartz, Elin (2014, 22 maj). Patienter vittnar om kränkningar i vården. *Göteborgs Fria*. Hämtad 2014-05-22, från <http://www.goteborgsfria.se/artikel/114481>

Thomsson, Heléne (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Enskede: TPB.

Wasshede, Cathrin (2010). *Passionerad politik. Om motståndet mot heteronormativ könsmakt*. Malmö: Bokbox förlag.

Elektroniska hemsidor:

RFSL. (u.å.a). *Vad är RFSL?* Hämtad: 2014-04-04, från:
<http://www.rfsl.se/?p=109>

RFSL. (u.å.b). *1. Vad går hbt-certifieringen ut på?* Hämtad: 2014-04-04, från:
<http://www.rfsl.se/?p=5321>

RFSL. (u.å.c). *8. Vad krävs för att bli certifierad?* Hämtad: 2014-04-04, från:
<http://www.rfsl.se/?p=5321>

RFSL. (u.å.d). *Hbt-certifierade verksamheter*. Hämtad: 2014-04-04, från:
<http://www.rfsl.se/?p=4962>

Transformerering. (u.å.). *Cisperson*. Hämtad: 2014-04-04, från:
<http://www.transformering.se/trans/cisperson>

Bilaga 1 - Intervjuguide

Hur länge har du jobbat här/på fritidsgårdar? Vad har du för utbildning?

Vad anser du är **fritidsgårdens viktigaste uppgift**? Vad vill du **förmedla** till ungdomarna?

Tänker du på något speciellt när du **välkomnar någon** som kliver innanför dörren?

Vilka, enligt dig, är **fritidsgården till för**? Är fritidsgården till för vissa mer än andra?

Hur uppnås **trygghet** på fritidsgårdarna? Praktiska exempel! Vilka tror du känner sig trygga på fritidsgården? Varför?

Hbt-certifiering: Varför? Hur? Dilemman? Svårigheter? Konkreta exempel! Vad har förändrats sedan denna infördes? Vad anser du att hbt-certifieringen har gett er så här långt? Hur märker ungdomarna av hbt-certifieringen och hur reagerar de på den?

Tror ni att hbtq-ungdomar vågar "komma ut" på fritidsgården? Har någon gjort det?

Vad har ni för **(trivsel)regler/förhållningssätt** på fritidsgården? Hur fungerar det? Hur har dessa tagits fram?

Vad anser du att ett **genusarbete** innebär? Hur är man när man är **genusmedveten**?

Hur kan en jobba för att **motverka att traditionella könsroller** förstärks?

Ni har inte så kallade "tjej"- & "killgrupper"? Varför? Vad anser du om detta?

Något du vill tillägga, diskutera eller ta upp i anknytning till intervjun eller vad som tidigare sagts?

Om jag använder fingerade namn i uppsatsen, är det något speciellt namn du skulle vilja ha? Vilket pronomen vill du att jag använder om dig?

Om det är något du kommer på i efterhand så får du gärna återkomma (och fråga om det är okej att jag också återkommer om något till exempel är otydligt)!

Bilaga 2 - Mail till fritidsgårdarna

Hej!

Jag heter Anna Nordén och skriver min kandidatuppsats (förut kallad c-uppsats) i pedagogik denna termin. Med min uppsats vill jag undersöka fritidsgårdar och deras pedagogiska arbete, bl.a. när det handlar om normer och personalens bemötande av ungdomar. Med anledning av att ni är en hbt-certifierad fritidsgård vore det roligt att se hur just ni jobbar. Uppsatsen, som är ett vetenskapligt arbete på 15 högskolepoäng, beräknas vara klar i början av nästa år.

För att kunna besvara uppsatsens syfte behöver jag samla in material genom att intervjua och observera en fritidsgård. Jag skulle därför gärna vilja intervjua både fritidsledare och ungdomar som besöker eran fritidsgård, samt att vara med i eran verksamhet och se hur ert arbete går till rent praktiskt. Jag tänker mig att dessa intervjuer och observationer vore lämpliga att utföra under några veckor i slutet av oktober, men detta kan också anpassas till viss del efter ert arbete.

Deltagandet är såklart helt frivilligt och alla som medverkar kommer att vara anonyma. Det går också att när som helst avbryta sitt deltagande. Jag kommer att behandla det insamlade materialet som strikt konfidentiellt och det kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning, endast jag och min handledare kommer att ha tillgång till det. När uppsatsen är färdig kommer ni självfallet att få ta del av denna.

Hoppas ni tycker detta låter intressant. Hör av er om ni är intresserade eller har frågor, gärna så snart som möjligt, så kan vi prata mer!

MVH
Anna Nordén