



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Det är ingen tjejtröja, det är en kattröja”
Förutsättningar för normkritisk pedagogik

Kristin Nordén & Emanuel Svensson

Lärarprogrammet, avancerad nivå, LAU395

Handledare: Johan Söderberg

Examinator: Ulla-Britt Wennerström

Rapportnummer: HT14-2480-09

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "Det är ingen tjejröja, det är en kattröja" – Förutsättningar för normkritisk pedagogik.

Författare: Kristin Nordén och Emanuel Svensson

Termin och år: HT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Johan Söderberg

Examinator: Ulla-Britt Wennerström

Rapportnummer: HT14-2480-09

Nyckelord: Genus, jämställdhet, skola, lärare, elever, samordnare, normer, normkritik, normkritisk pedagogik, kön, könsuttryck, diskrimineringsgrunderna

Sammanfattning:

Syftet med uppsatsen är att ge författarna och läsarna en ökad kunskap om vilka förutsättningar som ligger till grund för att kunna bedriva normkritisk pedagogik, samt att undersöka huruvida en jämställdhetssamordnare och en pedagog upplever att dessa förutsättningar finns, kopplat till verksamheten.

Våra frågeställningar är:

1. Vad upplever en samordnare och en förskolepedagog att de behöver för förutsättningar för att kunna samordna/bedriva normkritisk pedagogik?
2. Hur kan en normkritisk pedagogik se ut i praktiken på en förskola utifrån de upplevda förutsättningarna?

Vår metod har varit en fältundersökande kvalitativ metod, med intervjuer och observation.

De viktigaste resultaten är att tid, politisk styrning och efterfrågan är viktiga förutsättningar för normkritisk pedagogik. En viktig observation är att välmåendet till synes ökar på skolor där normkritisk pedagogik bedrivs.

Vi har fått med oss språkliga verktyg att använda i vår framtida yrkesroll som lärare. Vi har också en ökad kunskap om vilka förutsättningar som krävs för att bedriva normkritisk pedagogik.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 4
1.1 Syfte och frågeställning	s. 6
2. Metod och material	s. 6
2.1 Urval	s. 6
2.2 Avgränsning	s. 7
2.3 Metod	s. 9
2.4 Hermeneutik som analysredskap och metod	s. 11
2.5 Etiska överväganden	s. 13
2.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	s. 14
3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	s. 16
3.1 Teoretisk anknytning	s. 16
3.2 Centrala begrepp	s. 17
3.3 Tidigare forskning	s. 21
4. Resultatredovisning och diskussion	s. 25
4.1 Förutsättningar	s. 26
4.1.1 Tid	s. 26
4.1.2 Politiska mål	s. 28
4.2 Motstånd mot normkritisk pedagogik	s. 30
4.3 Resultat av normkritisk pedagogik	s. 31
4.3.1 Språket och språkliga verktyg	s. 32
4.3.2 Makt	s. 35
4.3.3 Pojknormen	s. 36
4.3.4 Heteronormativitet och genus	s. 38
5. Slutdiskussion	s. 41
6. Referenslista	s. 44
6.1 Litteratur	s. 44
6.2 Internetkällor	s. 45
7. Bilagor	s. 46
7.1 Intervjuguide	s. 46
7.2 Frågor till diskrimineringsombudsmannen	s. 47

1. Inledning

Vi, författarna, har under vår utbildning då vi gjort verksamhetsförlagd utbildning samt den senaste tiden som yrkesverksamma pedagoger, mött ett flertal attityder gentemot jämställdhetsarbete i skolan. Vi har ofta upplevt att det finns en tro att Sverige är ett jämställt land utifrån den svenska diskrimineringslagen, som omfattar sju diskrimineringsgrunder: kön, könsidentitet eller könsuttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning samt ålder. En förklaring till denna tro på att Sverige är ett jämställt land, kan vara det faktum att FN:s kvinnokonferens 1995 utsåg Sverige till världens mest jämställda land (Eduards, 2007, s.57). Utifrån den här tron kommer åsikter om att ett jämställdhetsarbete är onödigt. Vi anser att jämställdhetsarbetet är plastiskt och därför behöver fortlöpa för att vi, i Sverige och i skolan, annars stagnerar och faller tillbaka i gamla normer och könsroller. Ett av skolans uppdrag är värna om alla människors lika värde samt jämställdhet mellan kvinnor och män. Skolan ska också verka för att inte återskapa traditionella könsroller.

“Jämställdhet ingår i skolans värdegrund som står att läsa i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet; ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (Lgr11:7).

Vi funderade över varför det fortfarande inte är en självklarhet att arbeta med jämställdhet för alla pedagoger i skolan trots att det står i läroplanen. Vidare undrade vi hur arbetet med jämställdhet ser ut i skolan som organ och om det erbjuds utbildning samt om utbildningen får effekt i den enskilda skolan. Vi valde att undersöka hur normkritisk pedagogik och dess förutsättningar ser ut i tre steg neråt. Vi undersökte hur en samordnare arbetar med normkritisk pedagogik och om samordnarens arbete har effekt i verksamheten. På en förskola observerade vi praktiken och effekterna på eleverna av att deras pedagog har fått utbildning inom normkritisk pedagogik. Ett problem som kan vara anledningen till att det fortfarande finns pedagoger som inte arbetar aktivt med jämställdhet i skolan kan vara att pedagoger och samordnare inte får de nödvändiga förutsättningar som behövs för att bedriva ett jämställdhetsarbete i skolan. För att säkerställa att samordnaren och pedagogen har möjlighet att arbeta med normkritisk pedagogik så undersökte vi även hur arbetet med samt effekterna av normkritisk pedagogik ser ut i praktiken. Detta gjordes i relation till samordnarens och

pedagogens upplevda förutsättningar för att bedriva en normkritisk pedagogik i verksamheten.

Vi kontaktade en samordnare som anordnade en kontakt mellan oss och en pedagog som samordnaren samarbetat med, slutligen observerade vi förskolans praktik där pedagogen arbetar.

Att kritisera normer är bra, för att öka sin förståelse kring normerna. Normer kan te sig både bra och dåligt. Normer kan foga in elever och människor i ramar de själva inte har valt eller lyckliga i. Fogningen sker via förväntningar, förutfattade meningar och lovan om lycka -om du går ner i vikt så blir du lyckligare. Men normer kan också vara bra, t.ex. så är det bra att vi inte dödar varandra för att någon annan har t.ex. ritat något som en inte riktigt tyckte om. Däremot finns det få normer som de flesta är överens om, att i alla sammanhang så får vi inte/får agera, uppträda och se ut på ett visst sätt. De flesta normer som talar om för oss hur vi ska agera, uppträda och se ut är rätt och fel beroende på förutsättningar och kontext. När vi pratar om att det är norm att inte döda någon så är det en norm som alla inte håller med om i alla sammanhang, t.ex. så finns det människor som är för dödsstraff. Om en människa har begått ett brott så grovt, eller gör återkommande brott så kan vissa människor anse att det är rätt med dödsstraff. Andra tycker att döda någon annan människa alltid är fel trots återkommande grova brott och finner lösningar i vård och psykiatri.

Normer som verkar uteslutande mot människor p.g.a att vissa människor helt enkelt inte passar in i normen eller för det som kallas normalt, är de normer som vi har valt att kritisera. Skolan måste rätta sig efter svensk lag och inte diskriminera någon på skolan. Om det finns en norm på en skola som fungerar uteslutande utifrån de sju diskrimineringsgrunderna så är det alltså ett lagbrott enligt diskrimineringslagen (Diskrimineringslagen, www.do.se). På grund av den begränsade tiden samt att samordnare, pedagog och elever på den förskola vi har observerat, kommer från områden i västra Sverige där en välställd socioekonomisk grupp är överrepresenterad, så har vi valt att fokusera på tre av dessa sju diskrimineringsgrunder, nämligen kön, könsidentitet eller könsuttryck samt sexuell läggning.

1.1 Syfte och Frågeställning

Undersökningen syftar till att ge författarna och läsarna en ökad kunskap om vilka förutsättningar som ligger till grund för att kunna bedriva normkritisk pedagogik, samt att undersöka huruvida en jämställdhetssamordnare och en förskolepedagog upplever att dessa förutsättningar finns, kopplat till verksamheten.

Vi jobbar utifrån två frågeställningar.

1. Vad upplever en samordnare och en förskolepedagog att de behöver för förutsättningar för att kunna samordna/bedriva normkritisk pedagogik?
2. Hur kan en normkritisk pedagogik se ut i praktiken på en förskola utifrån de upplevda förutsättningarna?

2. Metod och Material

Den teoretiska grund som detta arbete vilar på var för oss mycket viktig. Det är därför vi lade så stor vikt vid inläsningsfasen och disponerade uppsatsen med ett långt avsnitt om teori och tidigare forskning. Det var viktigt för att det gav oss en stor förståelse för ämnet. Denna förståelse tog vi med oss in i arbetet med själva studien, det vill säga intervjuerna och observationen, och sedan analyserna av dessa. Det blev en förförståelse, som gjorde att vi kunde finna meningsfulla fenomen i intervjuerna och observationen. Här kommer hermeneutiken in som teoretisk grund och framförallt som metod. Med hjälp av denna förförståelse kunde vi ta oss uppåt i spiralen, mot djupare förståelse (se avsnitt 1.2.3 "Hermeneutik som analysredskap och metod").

2.1 Urval

Vi har intervjuat två personer och genomfört en observation. Vi undersöker förutsättningarna för normkritisk pedagogik för en samordnare och en pedagog, med tanke på vår frågeställning var det viktigt att hitta åtminstone två intervjuobjekt, en person med en samordnande roll inom normkritiska frågor, samt en person som arbetar som pedagog med fokus på normkritiska frågor och som har samarbetat med samordnaren. Samordnaren anordnade kontakten mellan oss och pedagogen. Pedagogen valde ut barngruppen som vi observerade vilket gör att urvalet är delvis slumpmässigt arrangerat.

Den ena respondenten är anställd som jämställdhetsutvecklare av en mindre kommun i västsverige för att jobba med normkritiska frågor, främst med inriktning mot genusfrågor. Kommunen hon jobbar i är socioekonomiskt välställd med en vit övre medelklass som överrepresenterad demografisk grupp.

Det andra respondenten är pedagog och jobbar på en förskola i Göteborg. Hennes uppdrag är att jobba som pedagog och genuspedagog. I hennes tjänst ingår även att utbilda pedagoger i normkritiska frågor. Även denna pedagog jobbar i ett område som är socioekonomiskt välställt med en vit medelklass som överrepresenterad demografisk grupp. Observationen vi genomfört gjordes på denna pedagogs arbetsplats.

2.2 Avgränsning

Urvalet som delvis var slumpmässigt tedde sig så att både samordnare, pedagog och barngrupp var från samma socioekonomiska bakgrund. Problematiken är att i områden med en hög socioekonomisk status så kan normkritisk pedagogik efterfrågas från föräldrarna i högre utsträckning än i områden med lägre socioekonomisk status, eftersom föräldrarna är välutbildade. Detta utgör en insikt i ämnet hos föräldrarna och den normkritiska pedagogiken kan få vara utan kritik. Hade undersökningen varit lagd i ett område som möter normkritisk pedagogik med motstånd så hade förutsättningarna för normkritisk pedagogik kanske sett annorlunda ut, vilket kräver ytterligare en undersökning för att bekräfta. Hade undersökningen varit lagd på två olika områden, så hade vi fått en jämförelsevariabel. Vi valde att undersöka normkritisk pedagogik i två områden med samma socioekonomiska bakgrund eftersom det dels inte fanns tid inom ramen för examensarbetet att lägga till en jämförelsevariabel, den andra anledningen är att vi undersöker hur normkritisk pedagogik sprider sig nedåt i tre led, från samordnare till pedagog till elever och i de leden vill vi undersöka de upplevda förutsättningarna för normkritisk pedagogik, samt hur den normkritiska pedagogiken kan se ut i praktiken.

Eftersom vi i vår frågeställning dels vill undersöka hur en samordnare och en pedagog tänker, och dels vill undersöka hur det ser ut i praktiken, så observerade vi ovan nämnda pedagog i hennes vardagliga arbete. Vi frågade henne om vi fick observera hennes arbete, vilket hon svarade ja till. Eftersom vi (författarna) är yrkesverksamma lärare samtidigt som denna uppsats skrivs, föll det sig så att vi endast hade en vardag i veckan då vi båda kunde observera pedagogens arbete. Således blev det denna vardag vi genomförde observationen.

Intersektionell maktanalys i normkritisk pedagogik

I vår undersökning så har vi använt oss av variabler utifrån DO:s sju diskrimineringsgrunder: kön, könsidentitet eller könsuttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning samt ålder. Vi har avgränsat oss till tre stycken utav de grunderna: kön, könsidentitet och könsuttryck samt sexuell läggning. De tre diskrimineringsgrunderna verkar också intersektionellt ur ett normkritiskt perspektiv. Att normkritik är intersektionellt visar sig framförallt utifrån ett historiskt perspektiv. Intervjurespondenten Annika bekräftar kommande resonemang: Tidigare har skolan varit duktiga på att jobba med genus, eller vad som har kallats för "genusarbete" inom skolans värld. Genusarbetet gick många gånger ut på att ställa gruppen pojkar och gruppen flickor mot varandra. Det har tittats på hur de skiljer sig åt och vad som kan göras åt det. Oftast har det tittats på hur tjejer beter sig och ett arbete har inletts som eftersträvat ett beteende mer likt pojkarnas. Resultaten har varit att fler och fler så kallade "starka" tjejer har blivit accepterade. Problematiken med att arbeta på ovanstående vis är att dels har Sveriges jämställdhet mellan gruppen kvinnor och män inte ökat, dels så har normen "man" förstärkts. I normkritik så har istället normen, "man" i detta fall, ifrågasatts som en norm då individer under normen inte alltid är välmående. En utav variablerna är då diskrimineringsgrunden *Kön*. Ambjörnsson menar att i normen "man" ingår dessutom att ha fysiska attribut som man, samt att uppträda (gå, stå, bete sig) som en man. Om mannen besitter fysiska attribut som en man, men inte uppträder som en man uppfattas mannen av många som homosexuell. Om mannen beter sig som en man men inte besitter de fysiska attribut som en man uppfattas ofta mannen som lesbisk kvinna. Då kan vi lägga till i normen "man" de fysiska attribut och sociala beteenden att vara man, vilket ingår i diskrimineringsgrunderna *könsidentitet och könsuttryck*. Slutligen ingår förväntningarna på normen "man" också ett heterosexuellt begär (Ambjörnsson, 2012, s.113). Har inte "mannen" ett heterosexuellt begär så är det "ingen riktig man". I normen ingår då också diskrimineringsgrunden *sexuell läggning*. Det utgör att normen är heterosexuell man som ser ut och beter sig som en man och den normen innefattar tre stycken utav diskrimineringsgrunderna: *Kön, könsidentitet och könsuttryck samt sexualitet*. På så vis är den delen av normkritisk pedagogik (som baseras på utvalda diskrimineringsgrunder) vi valt att undersöka intersektionellt.

Vi har valt att inte lägga fokus på etnicitet, religion och klass som annars är vanliga variabler inom intersektionell maktanalys. Klasstillhörighet togs bort eftersom det inte ingår i de sju diskrimineringsgrunderna. Religion togs bort eftersom vi bedömde att då blev

undersökningen känslig utifrån vetenskapsrådets riktlinjer för etiska överväganden (se avsnittet om etiska överväganden). Eftersom vi hade behövt undersöka vilken religion som undersökningssubjekten ansåg sig tillhöra. Även etnicitetsvariablen togs bort då undersökningssubjekten "barngrupp" var slumpmässigt valda och vi inte styrde de subjekt som vi skulle komma att undersöka. I den grupp av förskoleelever vi undersökte fanns ingen märkbar blandad etnicitet.

2.3 Metod

Vi vill undersöka förutsättningarna för normkritisk pedagogik, sedan vill vi undersöka hur denna pedagogik ser ut i praktiken. Vi väljer därför att jobba med en respondentundersökning i form av samtalsintervju gentemot pedagogen och jämställdhetsutvecklaren. När det gäller hur den normkritiska pedagogiken ser ut i praktiken använder vi direktobservation som fältundersökande metod, vi vill undersöka hur det ser ut i lärarnas och elevernas naturliga miljö.

Kombinationen av intervjuer och en observation var gynnsam för oss då vi dels fick en inblick i vad samordnaren och pedagogen tycker och tänker om förutsättningar för normkritisk pedagogik, och dels fick se hur det faktiskt kan se ut i praktiken.

Vid en samtalsintervju ligger som sagt vad respondenten tycker och tänker i fokus, vilket i allra högsta grad är viktigt för oss eftersom vår frågeställning handlar om vad en samordnare och en pedagog upplever att de behöver för förutsättningar. Vår ambition var att ställa öppna frågor för att på så vis få så uttömmande svar som möjligt. Vi utgick från en intervjuguide (se bilaga 1), men tillät oss att ställa följdfrågor och låta intervjun ta en annan riktning om vi i stunden bedömde att det var värdefullt för undersökningen. Följande citat fångar ett par aspekter som är fördelaktiga med en samtalsintervju: "Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. En av de stora poängerna är också möjligheten till uppföljningar" (Esaiasson m.fl., 2010, s. 283). Esaiasson m.fl. (2010) tar upp fem områden där samtalsintervjuer passar bra som metod: 1. När vi ger oss in på ett outforskat fält. 2. När vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld. 3. När vårt syfte är att utveckla teorier eller begrepp. 4. Teoriprövning. 5. Som ett komplement till annan forskning. De menar att samtalsintervjuer är särskilt lämpade för område 1-3 (jfr Esaiasson m.fl., 2010, s. 284-289). Vår frågeställning gör att vi framförallt vill veta hur människor själva

uppfattar sin värld (område 2), men i vårt arbete vill vi också utveckla teorier och begrepp (område 3).

Observation betyder uppmärksamt iakttagande (Esaiasson m.fl., 2010, s. 344). Vid en observation ligger fokus på vad subjekten gör, vad de säger, hur de handlar o.s.v. i sin naturliga miljö. Subjektet i denna undersökning är framför allt förskolepedagogen Linda, men det var oundvikligt att inte observera barnen som Linda jobbar med, då det är hennes dagliga arbete med normkritisk pedagogik som vi vill undersöka. Linda har dessutom jobbat normkritiskt under ett antal år vilket gör att normkritiken har en stor plats på Lindas förskola. I den kontexten var det viktigt att inte bara observera Linda, utan sammanhanget som Linda befinner sig i. Vi observerade alltså Linda och barnen som Linda jobbar med.

Själva observationen gick till som så att vi kom till förskolan, hälsade på Linda och ett par av hennes kollegor, samtalande lite med barnen för att de var nyfikna på vilka vi var, och sedan satte vi oss ner och antecknade. Vi satt tysta i ett hörn för att på så vis inte påverka det som skedde runt omkring oss. Vår ambition var att inte påverka miljön samt att vara fullständiga observatörer (jfr Esaiasson m.fl., 2010, s. 345-347), för att på så vis få en så rättvis bild som möjligt av det dagliga arbetet på förskolan. Det finns alltid en risk att en påverkar miljön genom att bara vara i rummet, även om en sitter tyst i ett hörn och bara antecknar. Ens blotta närvaro kan ändra beteenden hos de en studerar, detta är vi medvetna om och skriver här ner för att understryka. Vår uppfattning är dock att vi inte påverkat miljön på ett sådant vis att resultaten inte är pålitliga.

Esaiasson m.fl., skriver att "observationer lämpar sig särskilt väl när man vill studera processer eller strukturer som är svåra att klä i ord". Detta är mycket talande för vårt arbete. Normkritik och normkritisk pedagogik är svårt att klä i ord, något vi fått erfara vid författandet av denna uppsats. Vid observationen kunde vi observera händelser och konversationer (meningsfulla fenomen) som vi sedan med vår förförståelse och teoretiska utgångspunkt kunde analysera och diskutera. Under nästa rubrik, "Hermeneutik som analysredskap och metod", beskriver vi meningsfulla fenomen och hur en tolkar dem mer ingående. För att få en djupare förståelse var samtalsintervjuerna viktiga för att höra vad våra intervjusubjekt tycker och tänker om normkritik och normkritisk pedagogik. Vi kunde sedan dra paralleller mellan intervjuer, observationen, litteratur och styrdokument för att på så vis

djupdyka inom ämnet. Det är en kvalitativ undersökning vi gör, då vi kombinerar observationer med intervjuer (jfr Esaiasson m.fl., 2010, s. 344).

Vi bedömde att vår undersökning inte är av känslig karaktär. När en undersökning inte är av etiskt känslig karaktär så behövs inte ett samtycke från förälder/vårdnadshavare, det räcker då med samtycke ifrån exempelvis barnens lärare, vilket vi fick. En mer utförlig beskrivning om etiska överväganden finns under rubriken "etiska överväganden".

Vi spelade in intervjuerna för att på så vis inte gå miste om något. En annan fördel med användning av inspelningsutrustning är att forskaren kan fokusera mer på det som sägs när hen inte behöver tänka på att anteckna allt som sägs (Esaiasson m.fl., 2010, s. 302).

Vi har valt att inte transkribera hela intervjuerna utan de delar som vi använder i uppsatsen (jfr Esaiasson m.fl., 2010, s. 302). Vid transkriberingarna har vi valt att utelämna små medhållande, uppmuntrande eller instämmande ord såsom "mmm" och "ja" som vi säger under tiden som intervjusubjektet pratar. Detta gjorde vi eftersom det saknar betydelse för vår frågeställning och för vår studie i helhet.

Alla namn i undersökningen är fingerade.

Det inspelade råmaterialet från intervjuerna samt anteckningar från observationen finns hos författarna.

2.4 Hermeneutik som analysredskap och metod

Vår studie undersöker förutsättningarna för normkritisk pedagogik och hur en normkritisk pedagogik kan se ut i praktiken. I vårt arbete har vi stött på vad Gilje & Grimen beskriver som meningsfulla fenomen, det vill säga fenomen som har en betydelse (Gilje & Grimen, 2009, s. 171).

Hermeneutiken menar att vi inte möter något förutsättningslöst. Vi har erfarenheter och förutsättningar med oss som gör att något blir förståeligt eller oförståeligt. Även kontexten är mycket viktig för hur vi förstår saker. Det är kontexten, eller sammanhanget, som ger de meningsfulla fenomenen en bestämd mening (jfr Gilje & Grimen, 2009, s. 179-187).

"Begreppet 'mening' används [...] både om mänskliga aktiviteter och om resultaten av mänskliga aktiviteter" (Gilje & Grimen, 2009, s.171).

Men för att kunna förstå ett meningsfullt fenomen så måste fenomenet tolkas. Hermeneutiken handlar om just detta; hur en tolkar meningsfulla fenomen. I vårt fall måste vi kunna urskilja och tolka meningsfulla fenomen när vi observerar ett undervisningstillfälle. Vi använder hermeneutiken som teoretisk grund för att kunna urskilja och tolka fenomenen.

Det finns två huvudfåror, eller motpoler, inom hermeneutiken angående på vilket sätt forskaren ska förhålla sig till aktörernas beskrivningar av sig själva och sina aktiviteter. Den ena traditionen menar att den samhällsvetenskapliga forskningen måste bygga på de sociala aktörernas beskrivningar av sig själva och sina handlingar eftersom det är deras egna uppfattningar om vad de gör som ger handlingarna mening och identitet. (jfr Gilje & Grimen, 2009, s. 176). Vi kallar den för tradition A. Vi anser att vad vårt observationssubjekt tycker och tänker om sig själv och sina handlingar är viktigt för hur den personen tänker och agerar, och således också är viktigt för hur vi tolkar de meningsfulla fenomen som uppstår. Detta är dock inte oproblemiskt. Gilje och Grimen beskriver problematiken med att en kan "lätt bli vilseförd av deras missuppfattningar och exempelvis fångas av uppfattningar som egentligen är ett uttryck för mer eller mindre osynliga maktförhållanden i samhället" (Gilje & Grimen, 2009, s. 177). Med "deras" missuppfattningar menas den person som studeras. Vår studie handlar om mer eller mindre osynliga maktförhållanden, så vår utmaning ligger i att identifiera, studera och tolka dessa maktförhållanden som dyker upp som meningsfulla fenomen.

Den andra huvudfåran, vi kallar den tradition B, menar att forskaren ska bortse ifrån de sociala aktörernas beskrivningar av sig själva för att subjekten har bristande begreppsförråd och insikt om ämnet samt fenomenens bakomliggande orsaker, vilket leder till att subjektens beskrivningar om sig själva är vetenskapligt ointressanta. (jfr Gilje & Grimen, 2009, s. 176). Dessa är alltså de två huvudfåror. Den engelske sociologen Anthony Giddens menar att dessa två huvudfåror kan komplettera varandra. Han menar att samhällsvetenskaperna bygger på en dubbel hermeneutik. De sociala aktörernas tolkningar av sig själva och sina handlingar kan inte bortses från då de är viktiga för att ge deras handlingar mening och identitet, samtidigt ska samhällsvetarna "bedriva forskning och de måste rekonstruera de sociala aktörernas tolkningar inom ett samhällsvetenskapligt språk med hjälp av teoretiska begrepp" (Gilje & Grimen, 2009, s. 177). Vi väljer att ha denna dubbla hermeneutik som teoretisk utgångspunkt i våra analyser av intervjuer och observationer.

Den hermeneutiska cirkeln handlar om sambandet mellan det som ska tolkas, förförståelsen och kontexten. Det är ett verktyg för motiveringar. När vi tolkar en *del* måste vi ta hänsyn till hur *helheten* tolkas, och vice versa. "Tolkningar motiveras alltid genom hänvisning till andra tolkningar" (Gilje & Grimen, 2009, s. 287). En kan inte tolka en del utan att hänvisa till en tolkning av helheten, och en kan inte tolka helheten utan att hänvisa till en tolkning av en del. Vissa menar att en spiral är en bättre metafor, då en spiral antingen rör sig uppåt (mot nya höjder av förståelse) eller neråt (mot djupare förståelse).

I vår observationsundersökning kommer den teoretiska grund vi vilar på: intersektionell maktanalys, poststrukturalismen samt queerteori agera som förförståelse när vi tolkar meningsfulla fenomen i kontexten normkritisk pedagogik på en förskola. Analysen av resultatet från observationen samt intervjuerna baseras på den samlade teorin som undersökningen vilar på. Förförståelsen utgörs av både den teoretiska anknytningen samt tidigare forskning.

2.5 Etiska överväganden

Vi har i vårt arbete förhållit oss till vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Vetenskapsrådet sätter upp fyra forskningsetiska principer, eller krav. Dessa krav är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan följer en genomgång kring hur vår undersökning uppfyller dessa krav.

Informationskravet - "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte" (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi hade ett samtal med intervjusubjekten där vi berättade vad studien handlar om, samt hur vi gick tillväga för att samla in material. Intervjuerna spelades in, vilket också godkändes av våra intervjusubjekt.

Samtyckeskravet - "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi berättade för våra intervjusubjekt att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan kontakta oss för att ställa frågor eller helt enkelt avbryta sin medverkan.

När en observerar barn under 15 år behövs samtycke från förälder/vårdnadshavare om undersökningen är av etiskt känslig karaktär. Om undersökningen däremot inte är av etiskt känslig karaktär säger vetenskapsrådet följande: "I vissa fall, då undersökningen inte innefattar frågor av privat eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas via företrädare för uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare (t.ex. skolledning, lärare, arbetsgivare, fackförening eller motsvarande)" (Vetenskapsrådet, 2002). Då vi bedömde att denna undersökning inte är av etiskt känslig natur så inhämtade vi samtycke från en företrädare, i form av barnens lärare.

Konfidentialitetskravet - "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem" (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi informerade intervjusubjekten om att deras deltagande sker under total anonymitet. Vi använder oss av fingerade namn i uppsatsen. Vi har inga uppgifter om de vi intervjuat som kan vara av etiskt känslig karaktär. De uppgifter vi har (namn, yrke och arbetsplats) tillsammans med åsikter och tankar som uppkommit vid intervjuerna skyddas av anonymiteten.

Nyttjandekravet - "Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forsknings-ändamål" (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi kommer inte lämna ut några uppgifter för kommersiellt bruk. Inte heller kommer vi lämna ut personuppgifter för användning till beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde.

2.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten i uppsatsen är god då vi varit noggranna i våra förberedelser och i vårt genomförande. Våra metoder är beprövade och erkända, vilket vi belägger. Processen är också transparent, läsaren kan klart och tydligt se hur vi har gått tillväga.

Validiteten är mycket god även den. Vi har gjort en tydlig avgränsning då vi valt att undersöka normkritisk pedagogik i tre steg; samordnare - pedagog - det dagliga arbetet. Vi har inom denna avgränsning redogjort för samt analyserat och diskuterat resultaten.

Arbetets **generaliserbarhet** är inte hög. Vi har varit inom ett begränsat geografiskt område, och bara intervjuat en samordnare, en pedagog samt genomfört en observation. För att öka generaliserbarheten hade vi behövt genomföra fler intervjuer och observationer i olika demografiska samt socioekonomiska områden. På grund av tidsbrist var detta inte möjligt, vi var helt enkelt tvungna att göra en avgränsning vilket påverkar generaliserbarheten. Vi skickar med ett förslag till framtida forskning om att genomföra en liknande studie fast i större omfattning, för att på så vis höja generaliserbarheten i resultaten.

3. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

I detta stycke presenteras vilka teorier som är relevanta för uppsatsen, konstruktionen av intervjuguiden men också som gett oss den förkunskap som var nödvändig för att använda "rätt glasögon" vid observationerna på en förskola. Vi presenterar även begrepp som är centrala i uppsatsen samt tidigare forskning inom området.

3.1 Teoretisk anknytning

De teorier vi influerats av är framför allt intersektionell maktanalys, poststrukturalism och queerteori.

Intersektionell maktanalys ger en teoretisk ram för hur maktstrukturer ser ut i samhället. Könsmaktsordningen är ett exempel på en maktstruktur i samhället, men enligt intersektionell maktanalys kan en enskild maktstruktur inte analyseras och diskuteras enbart utifrån sig själv. Istället måste hänsyn också tas till andra strukturer i samhället som påverkar hur en maktordning ser ut. Exempel på sådana strukturer kan vara klass, etnicitet, sexualitet eller ålder. Det är viktigt att behålla ett intersektionellt perspektiv för att se att en maktstruktur, till exempel könsmaktsordningen, ser ut på olika sätt i olika tider och rum. Situationen för en vit medelklasskvinna, och hennes kamp, kan se annorlunda ut än kampen för en invandrarkvinna. Även om kontexten är ur ett jämställdhetsperspektiv så räcker det inte med att se till könsmaktsordningen för att förstå vilka faktorer som ligger till grund för de förtryck som de två olika kvinnorna är utsatta för (jfr de los Reyes m.fl., 2005, s. 11-30).

Det poststrukturalistiska förhållningssättet är att genus inte existerar bortom de handlingar vi dagligen utför. Det finns inget biologiskt kön som tillskriver vissa egenskaper till kvinnor och andra egenskaper till män. Människor blir den de är på grund av hur de agerar, och genus är något som ständigt skapas genom människors handlingar. Detta innebär att genus inte är konstant, det är en process som ständigt måste återskapas för att vara övertygande (jfr Ambjörnsson, 2008, s. 12-13).

Queerteori är enligt Don Kulick svårdefinierbart (Kulick, 2005, s. 10). Queerteori tar hänsyn till de institutionella makter som t.ex. den psykiatriska definitionen av normal, eller snarare utan psykisk hälsa, i bemärkelsen sexuallivet (jfr Foucault, 1980, s.10-11) och den institutionella medicinska diskurs och dess maktstrukturer som råder inom läkarkåren då ett biologiskt kön bestäms (jfr Butler, 2005, s.23). Det finns inga tydliga riktlinjer för när en

penis är för liten för att vara penis och då inte könsbestämmer spädbarnet som man. Det finns heller ingen absolutitet i att könsbestämmer spädbarn utifrån sammansättning av dess kromosomer. Därför är även det biologiska könet socialt konstruerat. De sexuella identiteter som finns i samhället är även de socialt konstruerade då heterosexualitet verkar som norm och homosexualitet verkar som avvikelsen. Om inte homosexualitet existerar så existerar inte heller heterosexualitet. De fungerar som motpoler gentemot varandra. Om däremot könen plockas ur ekvationen så finns inte heller de sexuella identiteterna eftersom det i ett heterosexuellt förhållande krävs att en man och en kvinna ingår i en kärleksrelation och i ett homosexuellt förhållande så är parterna samkönade. För att uppfattas som kvinna eller man så finns ett antal samhällsliga förväntningar att leva upp till gällande rörelsemönster samt symboler (kläder, accessoarer), när dessa förväntningar uppfylls skapas genus. Om en människa strider mot dessa förväntningar, utifrån det kön hen förväntas ha, uppfattas den människan inte som en "riktig" kvinna eller man, utan en avvikande kvinna eller man. Det kan t.ex. tolkas som att kvinnan eller mannen är homosexuell (Ambjörnsson, 2012, s.112 - 129). Därför menar queerteori att sexualitet inte kan reduceras till genus (Connell, 2012, s.113). Biologiskt kön, socialt kön (genus) och sexuella identiteter är socialt konstruerade normer som återskapas och är därmed föränderliga.

Poststrukturalism och Queerteori är svårdefinierbara. Tanken om att det inte finns något biologiskt kön som tillskriver vissa egenskaper till män och andra till kvinnor hämtar vi från Fanny Ambjörnsson (Ambjörnsson, 2008, s. 12), som i sin tur hänvisar till Butler. Vi tolkar inte detta resonemang som att ett biologiskt kön inte finns, utan att det biologiska könet inte spelar in på våra personligheter. Vidare menar Butler, som vi tar upp under rubriken "Genus, och uppdelningen mellan Genus och Kön", att vilket som är det biologiska könet är problematiskt och även det styrt av normer.

3.2 Centrala Begrepp

Heteronormativitet

Från att heterosexualitet och homosexualitet, av läkare från 1800-talets första hälft, ansågs vara två olika former av perversioner (sexualitet som njutning mellan två människor utan ett reproduktivt syfte) har heterosexualiteten snarare blivit homosexualitetens motsats i och med den sexuella revolutionen. Eftersom den sexuella revolutionen drevs av borgarklassen så målades arbetarklassen och överklassen ut som okontrollerade och omoralisk eller osund. Heterosexualiteten begränsades till en reproduktiv akt mellan två människor av olika kön som

är tvåsamma och ingår i ett borgerligt äktenskap. Ambjörnsson drar slutsatsen utifrån Foucaults och Katz forskning att homo- och heterosexualiteten är en förhållandevis ny företeelse. Sexualitet är sexuella identiteter, uttryck och organisationer, det är ett socialt, kulturellt och historiska påfund snarare än naturens oföränderliga ordning (jfr Ambjörnsson, 2012, s.54-56).

Bevarandet av heteronormativiteten är direkt ansluten till gränsdragningen mellan vad som kategoriseras som kvinna respektive man. Avviker en människa från kategoriseringarna man och kvinna i uppträdande (gå, stå och kläder) dras lätt slutsatsen att denne då är homosexuell. Om däremot en människa avviker från de fysiska attribut för vad som kategoriseras som kvinna eller man, så lever de två människorna heller inte i ett heterosexuellt förhållande. Ramen för vad som är ett heterosexuellt förhållande är att det finns två kön som den enda möjligheten. Ramen för homosexuellt förhållande är också att två kön är den enda möjligheten men däremot att en man känner begär till en annan man och en kvinna känner begär till en annan kvinna. Därför existerar inte sexualitet utan kategorin kön (a.a. s.113) Homo- och heterosexualitet ser vi idag som identiteter som påverkar andra kompetenser, val, teelser och fenomen än den vi väljer som partner. Vi tar dagligen beslut som inte anses bestämma vilka vi är (a.a. s. 59 - 60). "Kanske äter vi en viss sorts frukostflingor, lyssnar helst på R'n'B eller blir enbart kära i människor med medelklassbakgrund." (Ambjörnsson, 2012, s. 60). Förväntningarna på att ens partner är av samma kön är annorlunda än vad förväntningarna är vid ett partnerskap med olika kön. Dessa förväntningar behöver inte alltid motsvaras av de som lever i förhållandet.

"Den unga man som blir kär i andra män kanske inte alls känner igen sig i den stereotypa bild som i dagsläget presenteras av bögen: en fjollig, modeintresserad, partyinriktad schlagerfantast som inte vill ha några varaktiga kärleksrelationer. Och den 35-åriga kvinnan som gillar att ha sex med män kanske känner sig pressad av att människor ständigt förutsätter att hon lever med en man, är på väg att skaffa sitt första eller andra barn, arbetar deltid och gärna pratar heminredning."

(Ambjörnsson, 2012, s.61)

Genus, och uppdelningen mellan Genus och Kön

Ordet genus införlivades i det svenska språket under 1980-talet för att beteckna kulturella föreställningar om skillnader mellan könen. Ambjörnsson skriver: "En av de huvudsakliga

poängerna var att skilja biologi från kultur och på så sätt begreppsliggöra att relationer mellan könen främst måste betraktas som socialt och kulturellt skapade” (Ambjörnsson, 2008, s. 11).

Inom Genusforskningen fanns en enighet att kön är socialt konstruerat och kallas för genus, medan ordet kön fick stå för människans fysiska attribut gällande de olika könen, man och kvinna. Judith Butlers forskning förändrade perspektivet på uppdelningen genus och kön. Butler kritiserar uppdelningen mellan genus och kön, kultur och biologi och menar att uppdelning genus och kön återskapar föreställningarna om manligt och kvinnligt. Synen på vad biologiskt kön är, är socialt skapat och inte ett uttryck för en inneboende könslig sanning hos människan. Butler gör sina tankar tydliga genom att studera hur den medicinska och biologiska vetenskapen uttrycker och verkar gentemot kön (jmf. Butler, 2005, s. 23 - 43). Ett exempel är att vi inte längre definierar biologiskt kön via kromosomer eftersom en människa kan uppträda enligt normen att vara kvinna samt ha de fysiska attribut som traditionellt tillhör en kvinna, men ändå inte ha kromosomkombinationen XX.

“De flesta människor har XX- (kvinnor) eller XY-kromosomer (män). Därtill finns det både flickor och pojkar som har XXY som könskromosomer. Andra kombinationer med fler X- och Y-kromosomer finns också och detta är ett av skälen till att man slutade med kromosomtester vid OS och liknande. Därför är det inte sant att XY alltid är män och XX alltid är kvinnor”

(RFSL, www.rfsl.se)

Ambjörnsson skriver i sin bok *Vad är Queer* om avvikelserna kring biologiskt kön. Ambjörnsson beskriver fall då det biologiska könet är oklart, kombinationsexempel som två äggstockar och en penis, en stor klitoris men ingen vaginalöppning, en liten penis och en livmoder. Vid dessa exempel blir det biologiska könets indelning problematisk. Detta på grund av att den medicinska forskningen inte har en gräns mellan vad som är en stor klitoris eller en liten penis utan könsrekonstrueringen (könsstymningen) är avgjord från fall till fall utifrån vad läkaren bedömer vara bäst för barnet. I de flesta fall görs barnets könsorgan om till ett kvinnligt könsorgan eftersom det är svårare att göra en fungerande penis i den bemärkelse att den ska fungera vid sexuell umgänge (erektion och ejakulation), än vad det är att göra en fungerande vagina. Ambjörnsson refererar till Sara Edenheims artikel *Kön, genus, begär och andra besvärligheter* (2003) angående en lyckad vaginal konstruktion då den ämnar vara “ett hål stort nog för en penis”. Lubrikation, vätskeutsöndring (vilket inte ens är ett ord enligt

Svenska Akademiens ordlista) eller att könsorganet ska kunna ändra storlek är alltså bara kriterier för en lyckad penis och inte en lyckad vagina. Att en kvinna skulle behöva ett fungerande könsorgan för sexuell njutning är alltså inte viktigt för kvinnans framtida identitet vilket det anses vara för mannens framtida identitet. Synen på det biologiska könet är socialt konstruerat (jfr Ambjörnsson, 2012, s. 114-117).

Norm

Normer är förväntningar, föreställningar och oskrivna regler över hur människan ska agera, tänka och känna i olika situationer och i relationer till sig själv och människor i sin omgivning. Normer utgörs av olika människors värderingar och normernas regler skapas och förhandlas via mänskliga möten och i sociala relationer, därför är de också föränderliga. Normer handlar delvis om vårt beteende vilket har både positiva samt negativa effekter. Till exempel skulle de flesta inte spotta en annan människa i ansiktet, men de flesta skulle också äta upp hela den äckliga chokladbiten istället för att spotta ut den.

I normer ingår makt och makten avgör vem som får och kan ha inflytande i samhället i stort eller över sin egen situation. Maktstrukturer som normerna döljer märks inte då vi inte bryter mot normen. Om killar och tjejer bryter mot sitt förväntade beteende gentemot respektive genus så kommer mekanismer att jobba för att bibehålla den rådande normen. Mekanismerna kan t.ex. vara höjda ögonbryn eller blickar som utbyts. "Att alla förväntar sig vara antingen kille eller tjej är även det en oskriven regel, en norm som råder i samhället." (Nielsen, 2011, s.6).

Normkritik och normkritisk pedagogik

Normkritik handlar om att synliggöra maktstrukturer. Att se vilka normer som styr och förhålla sig kritisk till dem. Anna Andersson skriver i sitt examensarbete "Normkritisk pedagogik, En väg till en skola för alla?": "med ett normkritiskt perspektiv kan maktstrukturer och privilegier synliggöras, så att både de som befinner sig innanför och de som befinner sig utanför normerna kan se att vissa normer kan vara begränsande, för alla." (Andersson, 2010, s. 10).

För en normkritisk pedagog handlar det om att se till att ingen blir exkluderad, utan att alla får vara den han/hon/hen vill vara. Förskole tillika genuspedagogen Linda som vi intervjuat säger följande ord:

“Målet för oss är ju att jag leker med precis den jag vill och inte för att det är en tjejkompis eller killkompis, och jag ska leka och vara med de sakerna jag vill. Inte för att det är bilar eller klossar eller dockor utan för att jag vill det nu.”

Intersektionalitet

“Intersektionalitet tillhandahåller en teoretisk ram för att analysera hur makt konstitueras utifrån socialt konstruerade skillnader som är inbäddade i varandra och som förändras i skilda rumsliga och historiska sammanhang” (de los Reyes m.fl., 2005, s. 25).

Intersektionell maktanalys handlar om att maktstrukturer som till exempel klass, kön och etnicitet inte är skilda från varandra utan tvärtom sammanflätade. En måste därför se helheten och hur dessa strukturer hänger ihop i sin maktanalys.

3.3 Tidigare forskning

Michel Foucault var i grunden läkare med fokus på medicinshistoria. Han hade även examen i filosofi och psykopatologi. Han var fransman men var verksam i en rad olika länder, bl.a. Polen, Tyskland och Sverige. “Sexualitetens Historia” består av tre band. I det första bandet är utgångspunkten varför vi hävdar att vi är sexuellt förtryckta. Han går igenom historien och analyserar den institutionella maktens tal om sexualiteten. Vad är normalt enligt makten? Hur har makten gått till väga för att göra sin sanning till varje människas sanning? Vad har den institutionella maktens kategoriseringar kring vad som är normalt eller inte haft för konsekvenser för rättsystemet och synen på människan? Foucault tar upp att det är i bikten som den kyrkliga makten får reda på hur människan tänker, och att det delvis är där som makten styr hur den vill att vi ska tänka kring vår sexualitet. Han tar upp exemplet med den katolska kyrkans bikt, där människan bekänner sina synder för gud. I bikten uppmanades människorna att i detalj berätta om sitt kön. Människor var på så vis vana vid att prata om sitt kön och sexualliv. När sedan befolkningspolitiken slog igenom på 1700-talet blev staten intresserad av medborgarna som resurs och ville därför kontrollera sin befolkning. Staten blev intresserad av hur medborgarna såg på sitt kön och sexualliv. Då infördes perversion inom den psykologiska institutionen där perversionen var sexuellt umgänge utan avsikt för reproduktion. På så vis kunde statsmakten, med hjälp av den psykologiska (dåvarande medicinska) institutionella makten utöva förtryck på sin befolkning genom att åskådliggöra vad som anses vara normalt eller ej. Sexuell njutning utan syfte att bilda ett barn, var inte normalt.

Detta resonemang visar på hur makten har kontrollerat hur människor ser på kön genom historien, eftersom makten behöver ha kontroll över diskursen. Det visar även på att människan genom historien bitvis har pratat mycket om kön och bitvis lite, efter hur makten vill att människan ska se på sitt kön (jfr Foucault, 1980, s. 9-48).

Judith Butler som är professor i retorik och litteraturvetenskap vid University of California i Berkley och en utav queerteorins främsta förespråkare har skrivit om hur maktens normerande gått till även idag. Det har varit viktigt för feminismen att skapa ett subjekt, "kvinnan", för att politiskt uppmärksamma henne som kategori. Det har på senare tid blivit motsättningar mellan feminismens politik och feminismens teori huruvida kategorin är viktig. Skapandet av subjekt sker i praktiker med uteslutande mekanismer eller i diskursiva maktstrukturer som när de sedan översätts politiskt enbart verkar negativt genom regleringar, förbud, begränsningar och beskydd i det samhälleliga rättssystemet (jfr Butler 2005 s. 37-38). Att skapa subjekt är ett sätt för rättssamhället att berättiga sina egna aktiviteter och kan göras så eftersom den allmänna uppfattningen som råder är en tro på ett naturligt tillstånd (a.a. s39). Detta naturtillstånd, eller biologiska kön, har en problematisk status som yttrar sig i en tro på ett urtillstånd. Butler menar att i samma stund som biologin skapade könet skapade människan genus, som definieras som det kulturella könet: Kön - Sex, Genus - Gender. Det "naturliga könet" sätter prägel på det kulturella diskursiva könet som något fördiskursivt, underförstått och självklart varav dess problematiska status. Utifrån det biologiska könet skapas det kulturella eftersom det biologiska könet skapar förutsättningen (a.a. s.23).

"Är skenbart naturliga fakta om könet diskursivt skapade av olika vetenskapliga diskurser till förmån för andra politiska och sociala intressen? Om könets oföränderliga karaktär kan ifrågasättas, då är kanske den konstruktion som kallas >>kön>> lika mycket kulturellt konstruerad som genus; ja, kanske den aldrig varit annat än genus, vilket skulle få till konsekvens att distinktionen mellan kön och genus visar sig inte vara någon distinktion alls." (Butler, 2005, s. 43).

Den franske filosofen **Jacques Rancière** skriver i sin bok "Den okunnige läraren" om en slags total jämlikhet. Denna jämlikhet har sin grund i att alla människor har samma inneboende kunskaper, och därför kan läraren frigöra vilken kunskap som helst i en annan människa utan att själv besitta kunskapen. Det handlar om att som god pedagog vägleda sin

elev mot ny kunskap. Eftersom vi alla delar alla kunskaper, även om de inte är frigjorda än, är vi alla jämlika.

Don Kulick är professor i antropologi. Han har bl.a. agerat redaktör för boken “Queersverige” som syftar till att “samla den forskning som gjorts av landets första generation queerteoretiker - en bok som ger överblick över forskningsfältets bredd” (Kulick, 2005, s. 12). Det är alltså en antologi där flera forskare inom queerfältet bidrar med texter för att förmedla en bild om vad som är queerteori.

Don Kulick säger i inledningen av antologin att vad som är queerforskning är svårdefinierat. Detta menar han kan bero på att “den utvecklades av forskare som antingen var filosofer eller litteraturvetare, det vill säga av akademiker som verkar inom discipliner som äger ett mycket specialiserat språk” (Kulick, 2005, s. 12-13).

Textförfattarna i Queersverige tar sedan upp frågor som rör jämställdhet, heteronormativitet, heterosexualitet, homosexualitet och genusskapande, bland annat. Bilden av kärnfamiljsfrågan problematiseras i Ulrika Dahls text “Scener ur ett äktenskap: Jämställdhet och heteronormativitet”, där hon menar att jämställdhetsdiskursen vilar på en obligatorisk heterosexualitet. Bilden av jämställdhet är en vit man och en vit kvinna, där kvinnan har snickarbyxor och mannen har blommigt förkläde. Jämställdhetsarbetet verkar i den bemärkelsen fortfarande inom vissa tydliga ramar, vissa normer om vad som är manligt, kvinnligt och vad som är en önskvärd relation, nämligen den heterosexuella tvåsamheten (jfr Dahl, 2005, s. 50-56).

Raewyn Connell är sociolog. I boken “Om Genus” finns ett kapitel som heter “genusspelet i skolans värld” där hon pratar om Barrie Thornes bok “Gender Play” som handlar om genusskillnader i två nordamerikanska primärskolor. Thornes forskning visar på att genusskillnaderna är situationella, det vill säga att situationen styr om barnen gör skillnad på genus eller inte. De situationer där barnen inte gjorde särskilt stor skillnad på genus var oftast lärarledda. Barnen gjorde skillnad i vissa lekar på skolgården, exempelvis kull-lekar som går ut på att jaga varandra. Oftast jagade killar andra killar och tjejer jagade andra tjejer. De gånger då tjejer jagade killar gjordes en grej av det, killen som blev jagad kunde då ropa “hjälp, jag blir jagad av en tjej”, för att sedan ta hjälp av en annan kille för att enligt lekens regler bli hjälpt ur situationen. Killarna tar i lekarna större plats än tjejerna, och tar även större

plats på skolgården i stort. De tillgriper oftare aggression och gör anspråk på makten. Connell drar sedan paralleller till vuxenvärlden där genusgränser hela tiden märks ut med skämt, kläder, sätt att tala och så vidare (jfr Connell, 2012, s. 27-31).

Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari har satt ihop antologin “Maktens (o)lika förklädnader” som med intersektionell och postkolonial teoribildning tar upp frågor som makt, jämställdhet, feminism och rasism. Istället för att dela in maktstrukturer i kategorier som kön, klass, etnicitet och så vidare, så innebär intersektionaliteten att alla dessa kategorier är inbäddade i varandra, och måste förstås som en sammanhängande väv (jfr de los Reyes m.fl., 2005, s. 25).

Fanny Ambjörnsson är socialantropolog och doktorerade med avhandlingen *I en klass för sig*. Ambjörnsson har sina rötter i feministisk teori och queerforskning. I boken *Vad är queer* beskriver Ambjörnsson queer utifrån andra forskares, samt sin egen forskning, tidigare forskningsarbete, avhandlingar, artiklar och böcker. Det är Ambjörnssons sammanfattning av en rad tidigare litteratur kring olika aspekter av queer. Ambjörnsson delar in boken i fem temata Heteronormativ, Sexualitet, Genus, Trans, Aktivism samt redogör för hur de hänger ihop (Ambjörnsson, 2012).

Mika Nielsen, *Bryt!* är ett samarbete mellan RFSL och Forum för levande historia. Boken är i huvudsak ett metodmaterial för skolan och har framtagits av en arbetsgrupp bestående av aktörer inom olika ungdomsgrupper, RFSL, teatergrupper, RFSU samt konsulter inom sexualitet och genus. Boken är framtagen med en pedagogisk rådgivare. Boken berör normer, hur de fungerar och hur de med enkla övningar kan belysas och ifrågasättas. I normer finns maktstrukturer där människan omedvetet verkar för att bibehålla maktstrukturerna, även dessa maktstrukturer belyses via övningar och metoder en pedagog eller annan anställd/vuxen/utomstående/elev kan använda sig av för att diskutera, analysera och problematisera maktstrukturer (Nielsen 2011 s.11).

4. Resultatredovisning och diskussion

I kommande avsnitt disponeras resultatredovisningen med tre delar då de två första delarna: *Förutsättningar* och *Motstånd mot normkritisk pedagogik* diskuteras. Den tredje delen: *Resultat av normkritisk pedagogik* är däremot både en diskuterande del samt en analyserande eftersom det är resultatet av observationerna på en förskola.

Under den första delen, *Förutsättningar*, så diskuteras resultaten av två intervjuer. Förutsättningarna för att arbeta med normkritisk pedagogik delas in i två stycken huvudgrupper: *tid* och *politiska mål*. Här redovisas resultaten från två respondentintervjuer som diskuterar vad en samordnare och en förskolepedagog upplever att de behöver för förutsättningar för att samordna/bedriva normkritisk pedagogik.

Den andra delen, *Motstånd mot normkritisk pedagogik*, diskuterar dels ur ett strukturellt perspektiv men också ur ett skolutvecklingsperspektiv. Även här diskuteras samordnarens och förskolepedagogens upplevda förutsättningar för att bedriva normkritisk pedagogik, men också hur de jobbar för att möta motståndet.

Den sista och tredje delen innehåller fyra analyser av två olika fall vi observerade, där vi analyserar meningsfulla fenomen utifrån vår förförståelse där den teoretiska bakgrunden ligger till grund. Vi fann fyra olika kategorier som speglar hur den normkritiska pedagogiken genomsyrar förskoleverksamheten: språket och språket som verktyg, makt, pojknormen, heteronormativitet och genus. Analyserna berättar hur en normkritisk pedagogik kan se ut på en förskola då förskolepedagogen jobbar utifrån sina upplevda förutsättningar för att bedriva en normkritisk pedagogik, både när pedagogen är närvarande samt när pedagogen inte finns närvarande i rummet.

Vi inleder resultatredovisningen med en genomgång av de personer som figurerar. Samtliga personer har fingerade namn.

Annika - Jobbar som jämställdhetsutvecklare i en mindre kommun i västsverige. Hon är även utbildad genuspedagog, men jobbar inte längre med undervisning i skolan. I hennes tjänst ingår bland annat att utbilda pedagoger i sin kommun och driva projekt för att belysa normkritiska frågor.

Linda - Är förskolepedagog på en förskola i Göteborg, hon är även genuspedagog. I hennes tjänst ingår även att utbilda pedagoger i normkritiska frågor, med fokus på genus.

Anna, Anton, Simon, Maria, Vera, Erik - Är alla elever på förskolan där Linda jobbar.

4.1 Förutsättningar

Annika och Linda är överens om att behovet för normkritisk pedagogik är stort i skolan. På frågan “Vad ser du för behov av normkritisk pedagogik i verksamheten” svarar Annika “Jag ser ett enormt behov”, medan Linda svarar “Det finns ett stort behov”. Sedan har de många tankar om vilka förutsättningar som behövs för att kunna bedriva normkritisk pedagogik. På många punkter stämmer deras tankar överens. På en punkt är de helt överens, och det är att det behövs tid. De diskuterar även beslutskedjan och på vilket sätt uttalade mål “uppifrån”, det vill säga ifrån chefer och politiker, spelar in på verksamhetens förutsättningar för att kunna bedriva normkritisk pedagogik. Vi har här satt upp rubrikerna “Tid” och “Politiska mål” där vi redovisar, analyserar och diskuterar våra resultat.

Intervjuerna finns transkriberade och lämnas ut vid förfrågan. Intervjuguiden finns som bilaga. Råmaterialet finns hos författarna. Anteckningarna från observationen finns även de hos författarna.

4.1.1 Tid

Tid kan betyda väldigt många olika saker. I våra intervjuer så räknar båda våra respondenter upp en rad förutsättningar som har med tid att göra. Men vad ryms då inom begreppet “tid”? Annika säger att hon behöver läsa på, och att hon behöver diskutera med kollegor och “jämfällldhetskompisar”. Hon säger också att mycket fritid går åt till att läsa material som har med normkritik att göra, och att gränsen är svår att dra mellan hennes yrkesroll och hennes privata intresse. Hon menar då att hon är väldigt intresserad av normkritik och genusfrågor, vilket gör att hon använder sin fritid till att läsa böcker och texter om ämnet, som hon sedan har stor nytta av i sin yrkesroll.

På frågan “Vilka förutsättningar behöver du för att jobba med normkritisk pedagogik?” ger Linda en rad förutsättningar som hon upplever att hon behöver. Det första hon säger är att hon behöver reflektion, reflektionen menar hon är ett sätt att hålla ämnet levande, och aktualisera det. Hon ger exempel på hur denna reflektion kan se ut: “det kan man göra på olika plan såklart, strategier med systematiskt arbete. Frågeställningar som finns med när man planerar verksamheterna så inte någon exkluderas då”.

På frågan om det finns några andra förutsättningar, förutom tid för reflektion så svarar hon:

“Ja, alltså, man behöver kunskap också, läsa på och [...] läsa delar av böcker eller hela böcker. Där kommer ju tiden in då. Om arbetet ska bli hållbart så måste det ju läggas tid och förutsättningar då, sen finns det ju av egenintresse att du kan läsa en ny litteratur som kommit ut eller någonting, men det är ju såhär att alla gör ju inte det om inte man får tiden för att läsa.”

Här kan en se att Annika och Linda har liknande tankar angående individens intresse för ämnet. Om någon är intresserad av ämnet så kommer hen läsa på om det. Linda understryker också hur viktigt det är med tid, så att alla, inte bara de som är intresserade, faktiskt hinner läsa böcker, artiklar och studier.

Linda tar även upp andra förutsättningar så som att gå på föreläsningar, workshops eller utbildningar. Stadsdelen som Linda jobbar i har ont om pengar, enligt Linda. Detta gör att Linda och hennes kollegor inte kan gå på lika många och lika bra utbildningar som hennes kollegor i en annan stadsdel kan gå på, en stadsdel som har mer pengar. Hon säger att hon ibland ser en koppling mellan vad en utbildning kostar och kvaliteten på utbildningen. Det vill säga att kvalitet kostar.

Annika, som är jämställdhetsutvecklare, jobbar med utbildning av kommunens personal. Det kan vara att utbilda chefer i grundläggande genus, eller utbildning av personal. I vissa fall är det tvingande, det vill säga att de som Annika utbildar måste delta i utbildningen. I andra fall är det på frivillig basis. Då skickar Annika ut en förfrågan och så får de som vill delta i utbildningen eller projektet. De gånger som Annika skickar ut en förfrågan gör hon det för att hon upplever att en viss skola behöver jobba med en viss fråga, exempelvis. Hon säger att de flesta gånger som hon skickar en förfrågan så får hon ett jakande svar. Däremot kan hon stöta på motstånd när utbildningarna är tvingande. Hon upplever då att cheferna i kommunen ofta försöker “komma undan” utbildningen, eller åtminstone ifrågasätter nyttan av den. Här ser vi att Annikas arbete kan vara en förutsättning för att bedriva normkritisk pedagogik i just hennes kommun. När chefer och personal tackar ja till hennes utbildningar och projekt så bedrivs normkritisk pedagogik, ofta med fokus på genus. Hennes yrke som jämställdhetsutvecklare kan också ses som en förutsättning, då det inte hade skett lika mycket normkritiskt arbete i kommunen utan hennes arbete. Det hade åtminstone inte sett ut på

samma sätt utan tjänsten jämställdhetsutvecklare, är rimligt att anta. Hennes arbete med utbildningar och skolprojekt ger förutsättningar att belysa normkritiska frågor.

I boken "Perspektiv på Skolutveckling" skriver författarna, angående att "få tid": "Detta innebär ur pedagogernas synvinkel att man får möjlighet att samtala med sina kollegor, lyssna på varandra, få syn på och upptäcka varandra och vars och ens kunskaper och kompetenser" (Folkesson m.fl., 2011, s. 91).

I dessa exempel ser vi hur tid spelar in. Tid innebär att gå på utbildningar, föreläsningar och workshops. Det innebär att kunna läsa böcker och samtala och diskutera kring dem. Tid innebär reflektion. I denna mening blir tid en viktig förutsättning för att kunna bedriva normkritisk pedagogik. Men tid är en resurs, som måste komma uppifrån. För att pedagogerna ska ha tid till att utbilda sig inom normkritik så behövs pengar, pengar som chefer och i slutändan politiker förfogar över. Under nästkommande rubrik diskuteras på vilket sätt politiker och chefer sätter upp förutsättningar för normkritisk pedagogik.

4.1.2 Politiska mål

I läroplanen för förskolan läggs stor vikt vid jämställdhet och alla människors lika värde. I Kapitel 1, "Förskolans värdegrund och uppdrag", står följande:

"Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller".

(LPFÖ 98 rev. 2010, 2011, s.5)

Detta är ett exempel, men i det första kapitlet återkommer frågor som rör jämställdhet ett flertal gånger (jfr LPFÖ, 98 rev. 2010, 2011, s. 4-7). Det är alltså väldigt tydligt att frågor som rör jämställdhet ska vara en del av verksamheten. Enligt Linda så måste jämställdhetsfrågan genomsyra hela verksamheten. När hon pratar om grundskolan så säger hon att det är inget som lärare kan ta upp bara i vissa ämnen, utan att det "ska ligga som en tråd på något sätt, med inflytande och delaktighet". Även Annika pratar om att genusfrågan inte bara är en

sakfråga utan något en måste förhålla sig till i alla frågor, och säger “allting är ju genusfrågor, tycker jag”.

Värdegrunden för förskolan, som finns i kapitel 1 i LPFÖ, säger att ingen ska bli diskriminerad utifrån de sju diskrimineringsgrunderna, som finns att läsa i diskrimineringslagen (www.do.se).

Läroplanerna är politiska mål och riktlinjer som kommer från Sveriges regering. Skolan är kommunal och således är det kommunpolitikerna som sätter skolans budget och på så vis ger skolan vissa förutsättningar. När vi intervjuade Linda så poängterade hon att en viktig förutsättning för att kunna bedriva normkritisk pedagogik är att chefer och politiker efterfrågar normkritik. För om det inte finns en efterfrågan uppifrån så blir det bara eldsjälär här och var, som slocknar, menar hon. Men om det finns en efterfrågan, ja då måste normkritiken bedrivas.

Annika pekar på att en efterfrågan ifrån föräldrarna också kan vara viktig. Denna efterfrågan kommer oftast ifrån föräldrar med högre socioekonomisk status, som är välutbildade. Efterfrågan kan med andra ord också ses som en förutsättning. Och denna efterfrågan kan komma från olika håll. Linda pekar på vikten av att det kommer uppifrån, alltså från chefer och politiker. För om efterfrågan kommer uppifrån så kommer en normkritisk pedagogik kunna bedrivas, eftersom det då blir mer styrt. Pedagogerna har så att säga inget val. Men det är en intressant aspekt att Annika pekar på att efterfrågan även kan komma från föräldrar, och att den efterfrågan spelar en viktig roll, då det gör att pedagogerna funderar kring frågor om genus och normkritik.

När efterfrågan kommer uppifrån, alltså från politiker och chefer, kan det vara genom styrdokument eller muntliga frågor. Det kan alltså finnas som uttalade mål i budget och verksamhetsplaneringar av olika slag. Men att en chef ställer en fråga om hur det går med den normkritiska pedagogiken, kan även det vara viktigt, säger Linda. I Perspektiv på skolutveckling beskrivs en rektors pedagogiska ledarskap som “en förutsättning för förverkligande av pedagogiska idéer och som drivkraft i skolors förändrings- och utvecklingsarbete” (Folkesson m.fl., 2011, s. 94). De pekar alltså på rektorns, chefs, roll som mycket viktig för att pedagogiska idéer ska kunna genomföras.

Vi har nu presenterat de förutsättningar för normkritisk pedagogik som i intervjuerna framträtt som de viktigaste. Tid, politisk styrning och efterfrågan. Tid innebär dels timmar och minuter för att läsa på, reflektera, diskutera och analysera, men det innebär också utbildningar, workshops och föreläsningar, till exempel. En reflektion är att tid till kollegiala samtal samt att läsa på är lättare för pedagogerna att ta sig än att gå på utbildningar och föreläsningar. Detta eftersom utbildningar och föreläsningar är något som kostar pengar. Tid är således en resurs som chefer och politiker förfogar över. Tid, i bemärkelsen utbildning, föreläsningar och workshops, kostar pengar. Det är en förutsättning att politiker och chefer avsätter pengar, för att denna förutsättning ska bli verklighet. Om politiker och chefer, förutom att avsätta pengar, efterfrågar en normkritisk pedagogik, är det enligt Linda större chans att en normkritisk pedagogik bedrivs. Detta kan även beläggas med citatet i föregående stycke om rektorns roll i skolutvecklingsarbetet.

“Tid att få tänka, fundera, reflektera och samtala lyfter också rektorerna fram, precis som pedagogerna, som viktigt för lärandet”

(Folkesson m.fl., 2011, s. 96)

4.2 Motstånd mot normkritisk pedagogik

Normkritisk pedagogik är något som enligt våra intervjusubjekt stöter på motstånd. Både Linda och Annika pratar om ett motstånd som grundar sig i egna erfarenheter. Individer som de har stött på tar sina egna barn och barnbarn, och andra barn de känner som exempel och menar att de inte har tagit skada av att få rosa presenter, till exempel. Individerna som Linda och Annika stött på gör en generalisering utifrån en egen tolkning, en tolkning som individen själv gjort utifrån sina enskilda erfarenheter och sedan ser som sann på ett generellt plan.

Boken BRYT! beskriver hur den normkritiska pedagogiken aldrig är intresserad av det enskilda fallet som exempel. Normkritisk pedagogik är istället utformad utifrån generell forskning och tillgodoser sig med en mängd exempel för att finna strukturer och normer. En struktur finns inte hos en individ eller i ett exempel (s.6).

Linda ger några olika förslag som hon menar kan lösa den problematik som finns kring att generalisera utifrån egna tolkningar. Dels pratar hon om kunskap, att individer behöver tillgodoses sig med den forskning som finns inom genus och normkritik för att kunna lyfta fokus ifrån sig själv och sina egna tolkningar. Hon pratar även om en professionalitet. I

läroplanen för grundskolan står det att "Förskolan ska motverka traditionella könsmonster och könsroller" (LPFÖ 98 rev. 2010, 2011, s. 5), då menar Linda att det är viktigt att chefer är professionella och förhåller sig till de styrdokument som finns. Det är även viktigt att pedagogerna är professionella och ser till styrdokumentet enligt Linda.

Forskningen pekar på att skolors förbättringsarbete sker i fyra faser; Initieringsfasen, implementeringsfasen, institutionaliseringsfasen. Dessa tre faser följer varandra kronologiskt så som de står skrivna här ovan, och parallellt med dessa faser försiggår spridningsfasen. Initieringsfasen innebär att lärare ska ges möjlighet att förstå det arbete som ska sättas igång. I denna första fas kommer diskussioner hållas där mellan förespråkare och motståndare till det nya. Därefter kommer implementeringsfasen där det som är nytt provas i verksamheten. Här kommer motståndarna kämpa för att återgå till gamla rutiner. Den tredje fasen, institutionaliseringsfasen, innebär att det nya nu fungerar rutinmässigt och blir en del av rutinen. Spridningsfasen, som pågår parallellt med de tre andra faserna, innebär att sådant som fungerar bra sprids till andra skolor och en dialog kan uppstå som leder till eftertanke och nya idéer. Denna forskning handlar om skolutvecklingsarbeten som kan vara mycket långa och komplicerade processer, det kan ta flera år innan en verksamhet tagit sig igenom alla faser (jfr Folkesson m.fl., 2011, s. 133-134). Lindas erfarenheter pekar på att genusfrågan, som förbättringsarbete i stadsdelen där hon jobbar, befinner sig i implementeringsfasen eller institutionaliseringsfasen. Detta eftersom det dels är en rutin i verksamheten, men det finns också ett motstånd där vissa vill återgå till gamla rutiner.

4.3 Resultat av normkritisk pedagogik

I föregående avsnitt redovisade och diskuterade vi de förutsättningar för normkritisk pedagogik som vi har sett framträda under våra intervjuer. Vi har även redovisat vilket motstånd en normkritisk pedagog kan stöta på. I detta avsnitt presenterar vi exempel från observationen och kopplar det till intervjuer och litteratur för att på så vis redovisa några resultat som kan komma av normkritisk pedagogik samt *hur en normkritisk pedagogik kan se ut i praktiken*.

I det första fallet med två analyser *Språket och språkliga verktyg* samt *Makt*, så finns förskolepedagogen närvarande i rummet. I det andra fallet med de två sista analyserna *Pojknormen* samt *Heteronormativitet och genus* är förskolepedagogen inte närvarande i

rummet, utan barnen har fri lek utan att någon annan pedagog eller anställd vuxen närvarar. En utav författarna befann sig i rummet för observation av den fria leken.

4.3.1 Språket och språkliga verktyg

Under observationen ska barnen Maria och Vera rita en så kallad tillsammansbild. De sätter sig tillsammans med pedagogen Linda vid ett bord. Linda tar fram ett stort papper. De ska rita en fotbollsplan. När själva fotbollsplanen är färdig säger ett av barnen

- Man behöver gubbar också!
- Man behöver figurer ja. Svarar Linda.

Ett annat barn på förskolan, Erik, kommer fram till bordet för att se vad de ritar.

- Vilka ska spela matchen? Frågar Linda.
- Det ska vi göra! Svarar Maria och Vera. Men då behöver vi bilder på oss.
- Erik, du som är en fena på att rita människor, du kan väl rita av Maria och Vera?
-

Erik börjar rita Maria och Vera, men de blir inte riktigt nöjda med resultatet eftersom Eriks porträtt av dem innehåller blod och dubbar på händerna.

- Nej! Protesterar Maria.

Erik försvarar sig med att det är blodet inne i kroppen. Maria är fortfarande upprörd.

- Nu får vi säga stopp till Erik, säger Linda med lättsam ton.

Erik fortsätter rita figurer på fotbollsplanen, Marias och Veras irritation verkar lägga sig. De vill nu att Linda ska rita fler figurer.

- Då målar jag en människa till! Säger Linda. Hur många personer kan man vara när man spelar fotboll? Frågar hon.
- Det här är en kille i Marias lag, börjar Vera som svar.
- Varför tror du att det är en kille? Frågar Linda.
- Han är korthårig, blir svaret från Vera.

- Är alla killar korthåriga? Jag tycker det ser ut som en korthårig människa. Fortsätter Linda.

En annan pedagog kommer in i rummet och avbryter diskussionen. Hon och Linda diskuterar vilka barn som ska sitta vart vid lunchen. Maria, Vera och Erik fortsätter måla.

- Hur många personer har du i ditt lag? Frågar Linda någon av barnen när hon och hennes kollega pratat färdigt om lunchen.

Linda får nu lämna rummet eftersom ett barn gråter i ett annat rum. Hon kommer tillbaka efter någon minut. Fotbollsbilden är nu nästan klar.

- Vi måste skriva vad de ska heta! Säger Maria eller Vera.
- Måste vi det? Svarar Linda och fortsätter: Ibland säger de bara efternamnet, vad heter du i efternamn?

Konversationen avbryts av att två andra barn stormar in i rummet och är arga på varandra. Linda pratar med dem en stund och när hon är klar så är det dags att samla ihop alla barnen till sagostund.

Ambjörnsson beskriver i boken *Vad är queer?* om att kategorisera människor. Hon beskriver den homosexuella killen som kanske inte alls förknippar sig med "en fjollig, modeintresserad, partyinriktad schlagerfantast" (Ambjörnsson, 2012, s.61) eller kvinnan som känner sig pressad över att det finns förväntningar på henne att skaffa ett eller två barn, gå ner till deltid och vara intresserad av att prata heminredning bara för att hon väljer att dela sitt liv med en man. Kontentan av dessa exempel är att vi människor gärna kategoriserar människor i olika fack och förväntar oss beteenden därefter. De fack vi placerar in andra människor i är mer eller mindre negativa/positiva. Vi kan kalla facken för normer.

Det är en norm att de som spelar fotboll är killar (annars kallas det damfotboll, vilket är en språklig struktur att peka ut att normen är "man" gällande fotboll). Det är också en norm att de människor med kort hår är killar. Ambjörnsson skriver om genustillhörighet att uppträda, agera, och se ut som en i det här fallet kille är det som i betraktarens ögon är premisserna för

att betraktas som kille. Att då en figur med kort hår florerar på spelplanen blir analysen för betraktaren att figuren är en kille.

I normen kille ingår därmed en maktstruktur, då en kille som inte agerar som kille inte innesluts i normen, eller att den korthåriga fotbollsspelande figuren skulle vara tjej innesluts heller inte av normen utan får en helt egen kategori: damfotboll. I normer innefattas en mängd förväntningar på de som ingår i normen eller facket. Bryter människorna mot normen så utesluts de från normen. Disidentifierar sig människorna i normen med förväntningarna med vad normen innebär så utesluts de från normen (Nielsen, 2011, s.6). Normen, makten i normen och förväntningarna kring normen återskapas vid sociala möten och då via språket.

I detta exempel ser vi hur Linda använder språket för att förhålla sig kritisk till normen. Linda är noga med att aldrig själv könsbestämma en spelare utan byter ut ordet "gubbarna" till "figurer" eller "människa". Hon utmanar också Maria och Vera genom att fråga "Varför tror du att det är en kille?" och sedan följa upp med "Är alla killar korthåriga? Jag tycker det ser ut som en korthårig människa". Hon utmanar denna norm och förhåller sig kritisk till den. Detta är ett exempel på hur normkritisk pedagogik kan se ut i praktiken.

På detta sätt får barnen ta del av ett språk som inte följer normer genom att till exempel könsbestämma fotbollsspelare. Detta språk kan de sedan ta med sig och använda som ett verktyg för att själv kritisera normer. I intervjun med Linda pratar hon om språket som ett verktyg för att utmana normer. Hon menar att det är viktigt att sprida exempel på hur en kan använda språket för att dels ge vuxna verktyg att hantera situationer som uppstår, men också för att ge barnen verktyg att försvara sig med när de blir påhoppade för att de avviker från normen.

Linda ger ett annat exempel. En kille hade en dag på sig strumpor med rosor på. En annan kille sa då att "det där är tjejstrumpor". Linda svarar då att det inte är tjejstrumpor, det är rosenstrumpor. Hon menar att detta är mycket viktigt. Att visa att det inte finns tjejstrumpor eller killstrumpor, det finns bara strumpor. Och en del strumpor har rosor som motiv, då är det rosenstrumpor, som vem som helst kan ha. En liknande situation hade uppstått vid ett annat tillfälle. Då hade en kille haft på sig en tröja med en katt på, varpå en annan kille hade hävdat att det var en tjejtröja. Linda hade då svarat att det är det inte, det är en katttröja. På detta vis förmedlar hon till barnen att vissa motiv, färger, former eller vad det nu må vara inte hänger

ihop med tjejer eller killar. Språket blir på detta sätt ett verktyg. De vuxna kan använda sig av detta verktyg när de hamnar i liknande situationer, och barnen kan också använda sig av dessa verktyg när de blir utpekade för att de avviker från normen.

Fotbollsbilden, rosenstrumporna och katttröjan är exempel på hur normkritisk pedagogik kan se ut i det dagliga arbetet på en förskola, alltså språket som används i dessa exempel. Detta språk kan sedan bli ett resultat av normkritisk pedagogik, när barn och vuxna använder ett språk som inte belyser sådant som avviker från normen.

4.3.2 Makt

När ett barn, eller en människa i vilken ålder som helst, hävdar att ett plagg är en tjejtröja, då bidrar hen till skapandet av “det normala”. Ambjörnsson skriver i “I en klass för sig”:

“Begreppet normal är tvetydigt i så måtto att det både avser det mest vanligt förekommande och det eftersträvansvärda, både det genomsnittliga och det ideala [...]. Föreställningar om normalitet är därför inte enbart beskrivande, utan fungerar även reglerande. Därigenom kan man säga att de är gestaltningar av maktförhållanden” (Ambjörnsson, 2008, s. 21).

Ambjörnsson drar sedan en parallell till Foucault som menar att maktutövningen i västvärlden förändrats sedan upplysningstiden. Innan upplysningstiden utövades makt genom vapen, skrämsel och materiella begränsningar. Men makt utövas alltmer genom att individer självmant anpassar sig till normer (jfr Ambjörnsson, 2011, s. 21).

I boken “Maktens (o)lika förklädnader” diskuterar författarna det svenska jämställdhetsarbetet och pekar på att kampen för jämställdhet kan vara förbehållen de som är privilegierade nog att delta i den. Här problematiseras frågan om makt ytterligare, ur ett intersektionellt perspektiv.

“ Att jämställdheten ges historisk förankring är inte helt oproblematiserbar. Historien skapar gränser i tid och rum. Gränser som samtidigt markerar villkoren för identitetsskapande, känslor av tillhörighet och berättigande i det fortsatta arbetet med jämställdhet. Att identifiera sig med kvinnorörelsens kamp blir förbehållet de kvinnor som kan känna igen sig och (berättigas) uppleva stolthet över andra kvinnors gärningar i det förflutna”.

(de los Reyes m.fl., 2005, s. 15)

Författarna pekar på att en måste se till flera aspekter när det gäller frågor om t.ex. jämställdhet. Att se kvinnor som en homogen grupp är ett misstag då en missar frågor om bl.a. etnicitet och klass, som är viktiga i maktanalysen (jfr de los Reyes m.fl., 2005, s. 11-30). Genom denna diskussion kring makt lyfter vi kommentaren om en kattröja eller rosenstrumpor till ett större sammanhang. Det som sker när kommentaren fälls är att den som kommenterar talar om vad som är normalt (vad som är normen) och att den som har på sig kattröjan inte är normal (avviker från normen). Språket blir här ett viktigt verktyg för att motverka denna normaliseringsprocess och maktutövning.

4.3.3

Pojknormen

Under en samling får 4 barn lov att gå in i "kuddrummet" för fri lek. I vanliga fall får endast 3 elever besöka kuddrummet men idag gör pedagogerna ett undantag. Det är vad jag (Kristin är jag under rubriken 2.3.3) bedömer 2 pojkar och 2 flickor. Kuddrummet är ett rum fyllt med fasta gallonkuddar i olika geometriska former. Barnen väljer att bygga med kuddarna. De bygger en labyrint eftersom en labyrint ingår i leken "trosaurus". Barnen tar också fram koner och gula pinnar att sätta i konerna som har hål i sig för de gula pinnarna. Anton är ett aktivt och mer dominant barn som gärna bestämmer vilken lek som ska lekas och vilka förutsättningar som finns när att leken bedrivs. Gillar han inte hur leken ser ut så ändrar han förutsättningarna. De andra barnen går med på Antons regeländringar. Anton är först igång med att börja bygga labyrinten men får problem att få in den gula pinnens båda ändar i olika koner.

- Är det någon som vill hjälpa mig? frågar Anton.

Genast springer en elev fram och hjälper Anton att föra in den ena änden av den gula pinnen genom en kons hål.

Barnen testar labyrinten som har ändrats till en hinderbana. Anton är inte nöjd med hur de andra barnen leker i hinderbanan. Anton försöker då ändra förutsättningarna genom att påpeka att de andra barnen utför leken på felaktigt vis och sedan visa de andra barnen hur de ska leka. Det är små subtila ändringar som Anton pekar på. De övriga barnen fortsätter att leka leken utan att rätta sig efter Antons uppmaningar. Då river Anton hinderbanan och börjar bygga den på nytt. Återigen får han problem med att föra in pinnens båda ändar genom två olika koner.

- Är det någon som vill hjälpa mig? frågar Anton.

Den här gången är de andra barnen i full gång med sin lek och hjälper inte Anton.

- Är det någon som vill hjälpa mig? frågar Anton igen.

Då kommer Anna fram och hjälper Anton. Hon misslyckas också med att föra in pinnen i konen. Då börjar båda barnen skratta och tar upp var sin pinne för att fäktas med. När Antons pinne inte hamnar på Annas pinne utan hamnar på Anna istället så sänker Anton sin pinne och frågar

- Hur gick det?

Anna förklarar att det gick bra och de fortsätter att fäktas med pinnarna.

Annika pratar om de hierarkiska lekarna som sker i skolan då pedagogerna och skolan inte arbetar med normkritik eller inte styr leken. De hierarkiska lekarna går ofta ut på att vara superhjälte som dödar eller slår andra. De hierarkiska lekarna är en produkt av hegemoniska maskulinitetsideal och skapandet av maskuliniteter. I skapandet av maskuliniteter så finns ett klimat på många skolor att våld i nära relationer är godtagbart, med nära relationer menar Annika att klasskamrater och kompisar eleverna träffar dagligen på skolan ingår i nära relationer. Annika menar att en bibehållning av hegemoniska maskulinitetsideal gör så att många har synsättet "pojkar är pojkar". I det idealet och skolans klimat ingår också sexuella trakasserier, som oftast gruppen flickor utsätts för. Annika talar också om att klimatet bibehålls då läraren inte är närvarande. Elever gentemot varandra, ute på raster, då lekens spelregler sätts utav eleverna själva blir arena för att bibehålla normer kring genus.

Connell skriver om en undersökning Thorne gjorde i två stycken primärskolor i nordamerika. Thorne såg att vid lärarledda aktiviteter tonades genus ner. T.ex. i traditionell undervisning, då läraren står längst fram i klassrummet och redogör för en fråga, blir genusgrupperna mindre verksamma, grupperna lärare och elever blir de markanta grupperna, "och därför sitter flickor och pojkar i samma båt." (Connell, 2009, s. 29)

I exemplet ovan så finns varken pedagoger med i rummet och leken är dessutom fri. Anton är barnet som är dominant och kan tolkas ha en stark hierarkisk ställning i gruppen. Även om Anton är den dominanta, så är leken i sig inte hierarkisk. Leken går ut på att bygga en hinderbana tillsammans, alla fyra barnen är med och hjälper till. När den mer dominanta Anton får problem så ber han om hjälp vilket de andra barnen ställer upp på. Anton har ett antal verktyg som hjälper honom att be om hjälp när han stöter på ett hinder. Anton blir inte frustrerad över att han inte klarar av att lösa problemet själv, det spelar heller ingen roll vem det är som hjälper Anton att lösa problemet. Det är olika elever vid de två olika tillfällena.

Ingen kan vinna i leken och ingen kan förlora. Ingen utav eleverna utövar makt på varandra och alla får vara med.

Annika ser ett behov i verksamheterna att jobba med vad hon kallar för pojknorm. Behovet att jobba med glappet mellan pojkars underprestation och flickors goda prestationer har efterfrågats av rektorer. Annika ser resultat i att jobba med pojknormer och skapandet av maskuliniteter i att det blir färre besök hos skolsyster för diffusa åkommor som onda magar och ont i huvudet. Annika menar att även pojkar som besitter den hierarkiska toppen missgynnas av hierarkin. Det är svårt och kräver mycket arbete för en pojke att bibehålla sin hierarkiska status. Om klimatet på skolorna förändras från att godta våld i nära relationer samt sexuella trakasserier till att hierarkierna i maskulinitetsidealet suddas ut så blir det ett tryggare klimat, och glappet i betyg och bedömningar mellan flickor och pojkar jämnas ut. Det finns mätbarhet på hur trygghet och trivsel ökar då de pedagogiska rummen jobbar normkritiskt, i form av enkäter.

Anton bygger ett tryggt klimat när han fäktas med de gula pinnarna med Anna. Anton frågar Anna om hon är okej och ser till att hon mår bra i leken.

4.3.4 Heteronormativitet och genus

Under leken i kuddrummet så framgår det att Anna, 5 år och Anton, 5 år är kära i varandra. Anton gör direkt motstånd.

- Nä, vi är inte alls kära i varandra, eller jag är i varje fall inte kär i dig.

Anna vänder sig till Kristin (som under det här stycket kommer att skrivas i jag-form), och frågar om jag och Emanuel är kära i varandra. Jag frågar vad det är som får henne att tro det. Hon förklarar för mig att det är för att vi är med varandra. Jag ber Anna att utveckla vad hon menar med att vi är med varandra. Hon förklarar att hon tror att jag och Emanuel är kära i varandra eftersom vi kom tillsammans till förskolan. Jag förklarar för Anna att hon själv är med Simon (den andra pojken i kuddrummet). Anna tittar oförstående på mig.

- Du är ju med Simon.
- Ja, men jag är kär i Anton.
- Men du kan ju också vara med Simon?
- Åhhh, du är en sån himla dålig lärare!

Anna har vid ett tidigare tillfälle frågat om jag har en man. När jag ber henne förklara vad hon menar med "att ha en man" så förklarar hon att det är någon man bor ihop med och är kär i. Ambjörnsson skriver om den heterosexuella matrisen, vilket är ett uttryck myntat av Judith Butler. Ambjörnsson menar att genus inte existerar utan den heterosexuella matrisen. För att heterosexualitet ska kunna existera så måste en avvikelse existera, något som står i motpol till heterosexualitet; homosexualitet. Om inte homosexualitet existerar så är kategoriseringen heterosexualitet onödig. Om vi tar bort kategoriseringarna existerar bara: en människa har sex med en annan människa. I det här fallet så bekräftar undantaget regeln: Heterosexualiteten är normen, homosexualitet är avvikelsen. Detta kallas heteronormativitet. För att heteronormativitet ska kunna existera så måste där finnas en människa av könet kvinna och en människa av könet man. Saknas det ena könet, om könet är obestämbart eller om det finns två av samma kön så ingår inte samvaron som heterosexuell (Ambjörnsson, 2012, s. 112-114).

“För att framstå som kvinna krävs alltså dels att jag har en *kropp* som kategoriseras som kvinnokropp. Dessutom måste jag *uppträda* (gå, stå och klä mig) enligt samhällets förväntningar på en kvinna. Slutligen krävs det att jag presterar rätt sorts *begär*, nämligen det heterosexuella. Endast då kommer jag att uppfattas som en >>riktig>> kvinna.”

(Ambjörnsson, 2012, s.113)

Både min kropp och mitt uppträdande kategoriseras utifrån normerna som en kvinna, vilket jag antar att även Anna kategoriserade mig som. Ett tydligt tecken på det är att, eftersom den

globala hegemoniska normen är att leva i ett heterosexuellt kärleksförhållande (Connell, 2012, s.113), Anna frågade mig om jag hade en man så är även hennes tolkning av mig att jag är en kvinna.

Anna frågar vid ett senare tillfälle om jag och Emanuel är kära i varandra. Anna tolkar direkt mitt och Emanuels samarbete som en kärleksrelation grundat på Annas tolkningar av att jag är tjej och Emanuel är kille. Både jag och Emanuel ser ut och uppträder relativt traditionellt i våra könsroller vilket gör att det inte är konstigt att Anna tolkar mig som kvinna och Emanuel som man. Vi har nu etablerat att Annas tolkningar av mig är att jag är kvinna och av Emanuel att han är en man. Den heterosexuella matrisen bibehåller normen att jag, som kvinna, är heterosexuell och inte homosexuell, likaså för Emanuel. Annas bild av relationer mellan könen är att de olika könen ingår i en kärleksrelation, vilket är enligt normen och en produkt av den heterosexuella matrisen.

Annas syn rubbas då jag påpekar att lika väl som jag kan vara en kamrat till Emanuel kan hon själv vara en kamrat till Simon, då utbryter Anna i frustration "du är en sån himla dålig lärare" samt byter ämne. Annas frustration tolkar jag också som ett uttryck över att hennes bild av en kvinnas relation till en man är en kärleksrelation.

I det här fallet, då Anna möter mig för första gången så undgår inte Anna, elev på en normkritisk förskola, den heteronormativitet som vårt samhälle är så starkt präglad av. Hon både tolkar mig som kvinna, Emanuel som man och att vårt enda troliga förhållande är en kärleksrelation. I varje fall uttrycker hon en nyfikenhet om jag kan bekräfta hennes teorier.

5. Slutdiskussion

Våra frågeställningar handlar dels om förutsättningar för normkritisk pedagogik och dels om hur den normkritiska pedagogiken kan se ut i praktiken. Vi inleder slutdiskussionen med en kortare sammanställning av resultaten utifrån frågeställningen.

Enligt våra resultat utmärker sig framför allt tre förutsättningar som viktiga för att bedriva en normkritisk pedagogik. Det första är tid, som dels innebär reflektion, diskussion och inhämtning av ny kunskap i böcker, artiklar, tidskrifter och vetenskapliga studier. Men tid innebär också föreläsningar, workshops och utbildningar. Den andra förutsättningen är politisk styrning, att det står skrivet i styrdokument att skolan ska jobba med normkritisk pedagogik. Den tredje förutsättningen är efterfrågan. Efterfrågan kan dels komma från chefer och politiker, men även från föräldrar till elever och barn. Vart denna efterfrågan än kommer ifrån så är den en viktig förutsättning. Detta blir svaret på vår första frågeställning, som handlade om vilka förutsättningar en samordnare och en pedagog upplever att de behöver. När det gäller vår andra frågeställning, som handlar om hur den normkritiska pedagogiken kan se ut så ser vi att språket är mycket viktigt. Språket är dels ett verktyg för pedagogerna att använda för att bredda normer och dels ett verktyg för barn och elever att diskutera med när de blir utsatta för anklagelser om att avvika från normen.

Att barn, och vilka andra människor som helst, får ta del av verktyg för att kunna försvara sig mot angrepp ursprungna från normer belyses tydligt med följande citat från Ambjörnsson:

“En [...] poäng är att relationen mellan norm och avvikelse är en hierarkisk sådan. Ett exempel på detta är hur mannen, genom den västerländska idétraditionen, innehaft en överordnad position relativt kvinnan. På liknande sätt har homosexualiteten symboliskt och socialt underordnats heterosexualiteten [...]. Genom att bestämma homosexualiteten som avvikande, onaturlig eller mindre åtråvärd kommer också (en viss sorts) heterosexualitet att återskapas som naturlig och normal [...]. Således ser vi hur exempelvis homosexuellas vilja att skaffa barn, med hänvisningar till föreställningar om normalitet, kan avfärdas som just onaturlig eller onormal”

(Ambjörnsson, 2008, s. 22)

Det är alltså viktigt att barn får med sig verktyg och kunskaper om hur en kan försvara sig mot en avnormalisering, då det handlar om jämställdhet, mänskliga rättigheter och alla människors lika värde.

Vi tar med oss kunskapen om språket. Språkets betydelse är vi nu medvetna om och kan använda oss utav. Linda underströk också hur viktigt det är att få med sig den typen av berättelser, som berättelserna om kattröjan och rosenstrumporna, för genom att sprida dessa berättelser sprider en normkritiska verktyg som andra kan använda sig av, menar Linda. Vi har dels fått med oss konkreta exempel och verktyg som vi kan använda oss utav, men också mer kunskaper om området i helhet. Genom exemplet med språket besvarar vi delvis vår andra frågeställning, som handlar om hur normkritisk pedagogik kan se ut i praktiken. Exempelen vi diskuterar och analyserar är exempel på hur normkritisk pedagogik kan se ut.

Syftet med undersökningen var att ge oss (författarna) och läsarna en ökad kunskap om vilka förutsättningar som ligger till grund för att kunna bedriva normkritisk pedagogik, samt att undersöka huruvida en pedagog upplever att dessa förutsättningar finns. Vi har definitivt fått en ökad kunskap om vilka förutsättningar som ligger till grund för att kunna bedriva en normkritisk pedagogik. Tid, politisk styrning, och efterfrågan. Detta är kunskaper som vi tar med oss in i vår yrkesroll som lärare. Att känna till förutsättningarna innebär att vi nu vet vart vi ska vända oss om vi upplever att en normkritisk pedagogik lyser med sin frånvaro. Det första vi kan efterfråga är tid, detta är kanske rent av något som vi själva kan ta oss. Men om vi upplever att vi inte kan ta oss tid, inom ramen för vår lärartjänst, så kan vi vända oss till vår rektor och be om tid. I kontakten med vår rektor har vi nu kunskap om att efterfrågan från rektorn är en mycket viktig förutsättning, något vi kan poängtera om vi upplever att rektorns engagemang är för liten. Vi vet också att vi kan vända oss högre upp i beslutskedjan, ända upp till politikerna i nämnden, om vi vill få till en förändring.

Vi gick in i arbetet med en aning om att tid är viktigt. Det fanns en generell tanke hos oss att tid antagligen är en förutsättning för i princip all pedagogisk verksamhet, och särskilt när det handlar om saker som inte är förankrat i verksamheten. Men vi upplever nu att vi har mer kunskap om, och fler verktyg, för att trycka på vikten av tid. Vi upplever också att det är skönt att bena ut vad tid egentligen är. Det är inte bara minuter på en klocka som en kan få till samtal och diskussioner, det kan också vara avsatt tid för utbildning och kunskapsinhämtning. Och när det gäller tid i bemärkelsen utbildningar så kostar tid pengar. Skolutvecklingsarbeten kan ta mycket lång tid, och kräva mycket engagemang från chefer och medarbetare, något som också tas upp i boken "Perspektiv på skolutveckling", där författarna beskriver de faser som ett skolutvecklingsarbete går igenom (jfr Folkesson m.fl., 2011, 133-135).

Förslag till vidare forskning

Ett väldigt viktigt resultat, eller åtminstone en observation som Annika har gjort i sitt arbete som jämställdhetsutvecklare, är att välmåendet ökar hos eleverna på de skolor som jobbar normkritiskt. Eleverna sökte i mindre utsträckning upp skolsköterskan med diffusa åkommor så som ont i magen eller ont i huvudet, vilket kan tyda på att stressnivån hos eleverna minskat. Detta är inget vi kan belägga med vår uppsats, det är heller inget vi tagit del av i någon vetenskaplig studie, men det är ett förslag till vidare forskning.

En sista tanke

Det finns något väldigt stort i berättelserna om katttröjan och rosenstrumporna. I början kändes ämnet väldigt stort och teoretiskt, vilket det också är naturligtvis, och den teoretiska delen har vi upplevt som oerhört nyttig och intressant. Men dessa berättelser från en förskola i Göteborg ger en insikt i vad ämnet handlar om. I de berättelserna bor så att säga kärnan. Det är inte en tjejröja, det är en katttröja. Det finns inga tjejröjor, det finns bara tröjor.

6. Referenslista

6.1 Litteratur

Andersson, Anna (2010), *Normkritisk pedagogik, en väg till en skola för alla?*

(Magisteruppsats) Göteborg: Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/22753>

Ambjörnsson, Fanny (2008), *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront

Ambjörnsson, Fanny (2012), *Vad är Queer?* Stockholm: Natur och Kultur

Butler, Judith (2005) *Könet brinner!* Stockholm: Natur och Kultur

Connell, Raewyn (2012), *Om Genus*. Göteborg: Daidalos

Dahl, Ulrika (2005), Scener ur ett äktenskap: Jämställdhet och heteronormativitet. I: Kulick, Don (red), *Queersverige*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. S 48-71.

Eduards, Maud (2007), *Kroppspolitik-Om Moder Svea och andra kvinnor*. Stockholm. Atlas Förlag.

Esaiasson, Peter och Gilljam, Mikael och Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena (2010), *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik

Folkesson, Lena och Lendahls Rosendahl och Längsjö, Eva och Rönnerman, Karin (2011), *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur

Foucault, Michel (1980), *Sexualitetens historia. Band 1 - Viljan att veta*. Möklinta: Gidlunds

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2009), *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos

Kulick, Don (2005), Inledning. I: Kulick, Don (red), *Queersverige*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur. S 9-22.

Läroplan för förskolan lpfö 98, rev 2010 (2011), Stockholm: Skolverket

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011), Stockholm: Skolverket

Nielsen, Mika (2011) *BRYT!* Stockholm: Dixa

Rancière, Jacques (2011), *Den okunnige läraren, fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Göteborg: Glänta

de los Reyes, Paulina och Molina, Irene och Mulinari, Diana (2005), Introduktion - Maktens (o)lika förklädnader. I: de los Reyes, Paulina & Molina, Irene & Mulinari, Diana (red), *Maktens (o)lika förklädnader*. Stockholm: Atlas. S 11-30.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

6.2 Internetkällor

Diskrimineringsgrunderna (<http://www.do.se/sv/Fakta/Diskrimineringsgrunderna/>, hämtad 2014-11-29)

Diskrimineringslagen (<http://www.do.se/sv/Fakta/Diskrimineringslagen/>, hämtad 2014-11-29)

RFSL: Vad är kön? (<http://www.rfsl.se/?p=623>, hämtad 2014-12-18)

7. Bilagor

7.1 Intervjuguide

Tema 1 – Yrkesrollen

- Beskriv din yrkesroll
- Vad är dina arbetsuppgifter?
- Vad vill du ha mer tid till din tjänst?
- Vad vill du ska ta mindre tid i din tjänst?

Tema 2 - Normkritik i praktiken

- På vilket sätt använder du dig av normkritisk pedagogik när du undervisar?
- Vad finns det för behov av normkritisk pedagogik i verksamheten?
- Har eleverna/lärarna uttryckt ett behov av normkritisk pedagogik?
- Har du känt av ett behov av normkritisk pedagogik ändå?
- Hur går du tillväga för att bedriva normkritik i skolverksamheter?

Tema 3 - Förutsättningar för normkritik

- Vilka förutsättningar behöver du för att jobba med normkritisk pedagogik?
- Finns de förutsättningarna?
- Finns det andra förutsättningar för att jobba med normkritisk pedagogik?
- I vilken utsträckning har eleverna exponerats för normkritisk pedagogik i tidigare skolstadier?

- Hur arbetar pedagogerna med skolans jämställdhetsmål?

Avslutande fråga

- Vad ser du för resultat av att jobba normkritiskt?

För transkribering av intervjuer samt renskrivna anteckningar från observationen var god kontakta författarna.

7.2 Frågor till diskrimineringsombudsmannen

Vi skickade tre frågor till diskrimineringsombudsmannen och redovisar här frågorna och svaren i sin helhet. DG står för diskrimineringsgrunderna och DO står för diskrimineringsombudsmannen.

1. Är DG framtagna av DO? Om inte, av vem?

Alla människor har rätt att bli behandlade som individer på lika villkor. Så har det inte varit och så är det inte heller i dag. Historiskt och erfarenhetsmässigt kan man se att olika grupper av människor haft olika möjlighet att ta del av sina rättigheter. Det kan handla om minoriteter som hindrats från sina rättigheter av majoritetssamhället, det kan handla om att en persons kön avgör om hen får gå i skolan eller inte. Därför listas redan i FN:s allmänna deklaration om mänskliga rättigheter 1948 otillåtna så kallade grunder för diskriminering. Grupper av människor som oftare än andra inte fått del av sina rättigheter lyfts även fram i de olika internationella konventioner som senare antagits.

2. Hur gick det till när DG togs fram?

Den svenska diskrimineringslagstiftningen ska värna principen om att alla människor är lika mycket värda och att alla har rätt att bli behandlade som individer på lika villkor. Grunden är internationella överenskommelser och internationell rätt, till exempel FN-konventioner och EU-lagstiftning. En central faktor för diskrimineringskyddets framväxt är de olika rättighetsrörelserna. Till exempel inspirerade kvinnorörelsens och den amerikanska medborgarrättsrörelsens kamp sedan också andra i deras arbete för lika rättigheter och möjligheter. Det handlar till exempel om lika rättigheter oavsett sexuell läggning eller funktionsförmåga.

3. Vad grundar sig DG i?

Diskrimineringskyddet och antalet grunder som omfattas kan se olika ut i olika länder. Den svenska diskrimineringslagen omfattar sju diskrimineringsgrunder: kön, könsidentitet eller könsuttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder. Lagskyddet mot diskriminering i

Sverige har vuxit fram successivt, både när det gäller vilka grunder som omfattas och samhällsområden som täcks. De två senast tillkomna grunderna, könsidentitet och könsuttryck samt ålder, infördes när en gemensam diskrimineringslag trädde i kraft 1 jan 2009.