

Examensarbete i Bild och lärande
15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Det finns en anledning till att inga elever
kommer ut...”

- Bildlärares erfarenheter av transpersoner i skola

“There’s a reason why students’ don’t come out...”

- *Art teachers’ experiences of transgender students in school*



Lowe René Iversen

Abstract

Föreliggande arbete har utgått ifrån syftet att undersöka bildlärares erfarenheter av transpersoner i skola samt de omständigheter som påverkar bildlärares arbete med könsidentitet. Utifrån Kevin Kumashiros fyra normkritiska förändringsstrategier har sedan dessa erfarenheter och omständigheter analyserats. Med hjälp av semistrukturerade intervjuer har fem bildlärare verksamma i den svenska grund- och gymnasieskolan intervjuats. Resultatet visade att lärarna huvudsakligen påverkades av tre övergripande omständigheter: *homogena och traditionella ideal, normativt medvetande och normativt agerande* samt *erfarenheter av olikheter*. Utifrån Kumashiros förändringsstrategier framkom det att lärare främst använder sig av Strategi 1 (Utbildning *för* den Andre) och strategi 2 (Utbildning *om* den Andre) medan Strategi 4 (Utbildning som förändrar studenter och samhälle) uteblev. Detta innebär att lärare främst bedriver toleranspedagogik utan påtaglig inverkan på förtryckande strukturer. Arbetet visar att lärares omständigheter måste förändras för att möjliggöra en normkritisk pedagogik som aktivt förändrar elever och samhälle. Bland annat måste lärare ges verktyg att bedriva normkritisk pedagogik samt kunskap om det egna deltagandet och upprätthållandet av konserverande normer redan i lärarutbildningen. Bildämnet kan vara ett viktigt verktyg i implementerandet av normkritiska strategier som har samhällsomvälvande konsekvenser då elever med hjälp av lärarens styrning kan analysera och förstå bilders komposition, budskap och uppbyggnad. På detta vis kan eleven skapa förmåga att förstå hur identiteter konstrueras utifrån olika normerande förutsättningar. Idag saknas det i stort svenska studier som undersöker könsidentitet i bildundervisningen. Därför finns det goda möjligheter att bedriva djupgående och bred forskning i ämnet till förmån för en skola och ett samhälle där elever är fria att utforska och stöttas i utformandet av sina könsidentiteter.

Nyckelord: Antiförtryckande utbildning; Den Andre; Kevin Kumashiro; Könsidentitet; Normkritisk pedagogik; Queerteori

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	3
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	4
2. BAKGRUND	5
2.1 SKOLANS VÄRDEGRUND.....	5
2.2 DISKRIMINERINGSLAGEN	5
2.3 KARTLÄGGNING AV TRANSPERSONERS LEVNADSVILLKOR.....	5
2.4 CENTRALA BEGREPP.....	6
3.1 KÖN OCH NORMER I BILDFRAMSTÄLLNING.....	7
3.2 TRANSIDENTIFIERANDE ELEVERS FÖRUTSÄTTNINGAR I SKOLA	8
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	10
4.1 QUEERTEORI	10
4.2 ANTI-FÖRTRYCKANDE UTBILDNING	11
4.2.1 Utbildning för den Andre.....	11
4.2.2 Utbildning om den Andre	12
4.2.3 Utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande.....	12
4.2.4 Utbildning som förändrar studenter och samhället.....	12
5. METOD	14
5.1 URVAL.....	14
5.2 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	15
5.3 VALIDITET OCH TILLFÖRLITLIGHET	15
6. RESULTAT	16
6.1 DEL I	16
6.1.1 Homogena och traditionella ideal.....	16
6.1.2 Normativ medvetenhet och normativt agerande	19
6.1.3 Erfarenheter av olikheter	21
6.2 DEL II	24
6.2.1 Strategi 1: med språk som verktyg i utbildning för den Andre.....	24
6.2.2 Strategi 2: utbildning om den Andre i skola och klassrum	26
6.2.3 Strategi 3: kritisk utbildning genom identitetskapande	28
7. DISKUSSION	31
7.1 OMSTÄNDIGHET I	31
7.2 OMSTÄNDIGHET II	32
7.3 SLUTDISKUSSION.....	34
LITTERATURFÖRTECKNING	36
BILAGOR	39
INTERVJUPROTOKOLL.....	39

1. Inledning

Jag är transperson och bär med mig 21 års erfarenhet av skola: från grundskola till universitet och nuvarande heltidsanställning som lärare i Svenska För Invandrare. Under samtliga år i grund- och gymnasieskolan befann jag mig i en identitetsmässig garderob som skolans enda ”pojkflicka” där vardagen tedde sig som en ytterst otrygg plats för en ung transperson. I Ämneslärarutbildningen granskade jag den utgångna läroplanen Lpo94 och fann att könsöverskridande identiteter och uttryck förvånansvärt nog inte omnämndes:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. (Lpo94).

Lpo94 innefattade inte transpersoner, men hade trots detta ett uppdrag att förhålla sig kritiskt till normerande könsroller för unga pojkar och flickor. Frågan jag ställer mig själv i retrospektiv är varför jag upplevde skolan som en ensam och otrygg plats i relation till min transidentitet, trots att skolan enligt lag var skyldig att bejaka mitt normbrytande uttryck. Två viktiga faktorer avgjorde: könsidentitet i relation till trans var ingenting som *synes* och det var ingenting man *undervisade* om.

Normerna i samhället är mångfacetterade och komplexa. De rädslo jag kände inför att exponera min könsidentitet bar många olika orsaker förlagda i ett diverse gytter av samhällsstrukturer, kulturer och normer. En sak som dock alltid bekymrat mig är en upplevelse av ett *glapp* mellan teori och praktik i skolväsendet. Glappet består i att det finns förordningar, lagar och riktlinjer menat att kontinuerligt underlätta, främja och stödja de personer som rör sig utanför normens ramar. De är också menade att vidga de kunskaper och utmana de fördomar normpersoner har på normbrytare. Min upplevelse har dock alltid varit att dessa teoretiska normer om allas lika värde inte efterlevs eller implementeras tillräckligt väl eller ofta, om ens alls, av skolan som verksamhet eller av enskilda lärare i praktiken. Det har alltid varit upp till mig som transperson att påpeka orättvisor och existensberättigande gällande transpersoner. Min upplevelse är också att skolans ledning och lärare allt som oftast tillhör den majoritet som huvudsakligen befinner sig innanför tvåkönsnormen och därmed också direkt eller indirekt bidrar till att bibehålla besvärande normer- värdegrund och skollag till trots. Samtidigt finns det en vilja hos de flesta lärare, pedagogiska ledare och rektorer att vara öppna och, så som Värdegrunden uttrycker det *att motverka traditionella könsmonster* eller att *Ingen i skolan ska utsättas för diskriminering på grund av /.../ könsöverskridande identitet eller uttryck* (Skolverket, 2013). Men hur kommer det då sig att många ändå upplever att de inte är del av ”normen” och inte heller känner att de får det stöd som de önskar? Varför blir det - som jag upplevt - ett glapp mellan teori och praktik? Jag vill i denna uppsats undersöka detta närmre och utifrån bildlärares erfarenheter av transpersoner ta reda på vilka omständigheter som påverkar deras arbete med könsöverskridande identitet och uttryck. Valet att undersöka just bildlärares erfarenheter handlar inte enbart om att jag läser till bildlärare, utan att man i bildämnet just arbetar med identitetsfrågor. Därför blir bildlärares erfarenheter enormt intressanta att lyfta fram.

Studien utgår ifrån bildlärares erfarenheter av trans i skola och med *Bild* avser jag det ämne som ingår i det estetiska programmet i gymnasieskolan samt Bild som grundskoleämne. Bildämnet syftar till att eleven ska lära sig förstå hur bilder framställs och konstrueras samt dess kommunikativa aspekter. Bildundervisningens mål är att eleven ska utveckla kunskaper om hur bilder kan skapa

betydelser samt förmågan att analysera och tolka egna och andras bilder (Skolverket, 2011). Idag exponeras elever i stor utsträckning av bilder i skola och på fritid genom läromedel, reklam och sociala medier. Bilders kommunikativa egenskaper bär ofta ett budskap som beroende på betraktarens förförståelse och analytiska förmåga kan tolkas på en rad olika vis, exempelvis genom att manipulera betraktaren till att köpa en viss typ av produkt eller inspirera personer till skolstrejk för miljön. Bilder kan på detta vis ha väsentlig inverkan på elever. De är verktyg som producerar och reproducerar normer och föreställningar om oss själva och personer i vårt samhälle. Med hjälp av ett normkritiskt förhållningssätt till detta medium kan eleven utveckla strategier för ökad medvetenhet och förmåga till djupgående analys av normer- både i sin kreativa process och genom livet i stort.

Studien vilar på följande förmågor i ämnet Bild:

1. Förmåga att se, analysera, tolka och samtala om olika typer av bilder. Förmåga att använda ämnesrådets språk och etablerade begrepp för att förklara och värdera eget och andras bildarbete samt andra visuella företeelser.
2. Kunskaper om bildens funktion och användningsområden i samhället, i nutida, historiskt, nationellt och internationellt perspektiv (Skolverket, 2011).

Samt följande punkter i Värdegrunden:

- Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, **könsöverskridande identitet eller uttryck**, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling (egen fetmarkering), (2013).

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka ett antal bildlärares erfarenheter av transpersoner i skola för att söka förstå vilka omständigheter som påverkar bildlärares arbete med könsidentiteter samt att analysera lärarnas utsagor utifrån ett queerpedagogiskt perspektiv.

Studien är uppdelad i två delar. Den första delen bidrar med kunskap om hur bildlärare arbetar med könsidentiteter i sin undervisning, vilket ger en förståelse för hur och på vilket sätt detta identitetsarbete kan komma till uttryck. Den andra delen fördjupar sedan analysen genom att synliggöra och problematisera lärarnas utsagor med hjälp av Kevin Kumashiros fyra förändringsstrategier, vilket skapar en djupare förståelse för hur olika kategorier om könsidentiteter görs. För att uppfylla syftet har två forskningsfrågor formulerats.

Frågeställningar:

- Vilka omständigheter påverkar hur bildlärare arbetar med könsöverskridande identitet och uttryck i skola?
- Hur kan vi utifrån Kevin Kumashiros fyra förändringsstrategier förstå lärarnas utsagor?

2. Bakgrund

Här presenteras de värden, lagar och centrala begrepp vilka representerar studiens underlag. Den svenska skolans Värdegrund utgör tillsammans med Diskrimineringslagen det fundament all skolverksamhet grundar sitt arbete mot en likvärdig utbildning i syfte att förhindra och förebygga diskriminering, mobbing och trakasserier. Alla verksamheter inom skola och utbildning är skyldiga att upprätta en likabehandlingsplan med mål och värden direkt hämtade ur de sju Diskrimineringsgrunderna. Skolan är enligt lag skyldig att stödja och skydda transpersoner samt att aktivt motverka och förebygga tendenser som hotar transpersoner. Kapitlet avslutas med att presentera uppsatsens centrala begrepp.

2.1 Skolans värdegrund

Skollagen (2010:800) fastslår att all utbildning inom skolväsendet syftar till att alla elever och studenter ska utveckla och inhämta särskilda kunskaper och värden för att främja elevers utveckling och lust att lära. Utbildningen ska förmedla respekt för mänskliga rättigheter och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Utbildningen ska också förmedla följande värden: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor. Dessa värden ska förmedlas genom fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Skolans uppgift är också att förbereda och möjliggöra elevernas inträde samt deltagande i det svenska samhället, därför ses det som givet att eleverna även ska kunna utveckla och finna sin unika egenart. Värdegrunden vilar också på främjandet av förståelse och medmänsklighet för andra människor. Personer som vistas i skolan ska ej utsättas för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet eller uttryck eller annan kränkande behandling. Alla sådana tendenser ska aktivt motverkas.

2.2 Diskrimineringslagen

Lagen fastställdes 1 januari 2009 och ersatte skolvärldens tidigare lagar (Barn- och elevskyddslagen, 2006:67) beträffande diskriminering. Lagens ändamål syftar till att motverka diskriminering samt att främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet och/eller uttryck (2008:567). Den eller de som bedriver skolverksamhet eller annan utbildningsverksamhet som avses i skollagen (2010:800) får inte diskriminera någon elev eller student som deltar i eller söker sig till verksamheten. Utbildningssamordnare ska aktivt arbeta för att gynna alla elevers lika rättigheter och möjligheter samt vidta åtgärder för att förebygga diskriminering och trakasserier inom ramen för hela utbildningsverksamheten. De ska även upprätta och arbeta utefter en likabehandlingsplan i syfte att främja rättigheter och möjligheter, att förebygga diskriminering och trakasserier samt att utreda och vidta åtgärder mot trakasserier. Om verksamheten misslyckas med att vidta, åta samt förebygga trakasserier kan den åtalas och begäras skadestånd till brottsoffret (2008:567).

2.3 Kartläggning av transpersoners levnadsvillkor

Kunskaper om transpersoners välmående är en viktig grund för förståelsen för transpersoners synlighet och befintlighet i skola. Exempelvis publicerade Kulturdepartementet 2017 *Transpersoner*

i Sverige: förslag för stärkt ställning och bättre levnadsvillkor vilken presenterar en kartläggning av transpersoners levnadsvillkor inom sjukvård, arbetsmarknad, social omsorg och fritid. Utredningen är unik i sitt slag då en så omfattande insats för att stärka transpersoners ställning aldrig genomförts tidigare. Slutsatsen var bland annat att ”arbetet för att förbättra transpersoners levnadsvillkor måste stärkas på ett strukturellt plan, med förtydliganden av ansvar och uppdrag till myndigheter” (2017). Utredningen identifierade och lämnade flertalet åtgärdsförslag med syfte att förbättra transpersoners ställning. Ett utdrag av dessa åtgärder är: Transpersoners levnadsvillkor; Fler perspektiv på transpersoners levnadsvillkor; Transpersoners psykiska hälsa. Trots att uppsatsen inte behandlar transpersoners levnadsvillkor, vårdssituation eller psykiska hälsa kan Kulturdepartementets utredning ge en viktig insikt i att förstå hur transpersoner måste förhålla sig till normer i samhället som helt eller delvis inte stärker deras ställning som samhällsmedborgare.

2.4 Centrala begrepp

Transperson (från engelskans ”transgender”) är ett paraplybegrepp som förenar en mångfald av personer, grupper och könsidentiteter vars gemensamma nämnare är att de bryter mot samhällets normer för *könsidentitet* och/eller *könsuttryck*. Könsuttryck är hur man uttrycker kön genom exempelvis kläder, frisyrr eller kroppsspråk. Könsuttrycket kan, men behöver inte, stämma överens med könsidentiteten. Könsidentitet är en beskrivning på det kön som man känner (eller inte känner) sig som. Det är en persons självvalda, subjektiva upplevelse av sitt kön och kan vara skild eller knuten till ditt biologiska kön (transformering.se, 2019). Transpersoner inbegriper människor som inte kan, vill eller tycker att det är viktigt att definiera sig enligt ett specifikt kön, som använder uttryck som annars är förbehållna det kön man inte blev tilldelad vid födseln, som fysiskt vill förändra sin kropp och/eller sitt juridiska kön eller människor som varken är kvinnor eller män (ibid.). *Cis* kan kortfattat förklaras som motsatsen till trans. Om trans innebär att ditt kön inte stämmer överens med normen så innebär cis att könet stämmer överens med normen. Att vara cis innebär då exempelvis att du är man juridiskt och biologiskt samt att du känner dig och uppfattas som man socialt (ibid.). *Identitet* är ett mångfacetterat begrepp vilket kan inbegripa en uppsjö av stilar och uttryck genom exempelvis musik, klädsel, sport eller kultur. Men i studiens avseende menas den identitet som är kopplad till det upplevda könet- könsidentiteten. Könsidentiteten kan antingen bryta mot (trans) eller förhålla sig inom normen (cis). Begreppet *norm* beskriver Martinsson och Reimers (2009) enligt följande ”Det finns inte en norm utan många, och normer omvandlas och förändras. Gränserna för vad som anses vara lämpligt respektive olämpligt beteende förflyttas och förskjuts utifrån, sammanhang, tidpunkt och situation.”. Normer är underförstådda och allmängiltiga regler för hur vi får vara, se ut och göra i ett samhälle eller i en social kontext. Alla människor bidrar till, upprätthåller eller bryter mot normer i en ständigt pågående och dynamisk process (ibid.). En person som bryter mot normen genom att exempelvis uttrycka en könsidentitet som inte stämmer överens med de förväntningar som finns på personens biologiska kön kan enkelt kallas för ”normbrytare”, medan personer som förhåller sig innanför de vedertagna reglerna för könsidentitet/könsuttryck omnämns som ”normativa”. Gränserna för norm och normbrytande är inte satta i sten utan dynamiska mellan tid och rum. Dock benämns ofta normbrytare med negativa konnotationer och ställs i relation till den normerande gruppen, vilken även som oftast bidrar till den normbrytande gruppens utsatthet och förtryck (Baier & Svensson, 2009).

3. Tidigare forskning

Forskning om transpersoner är idag tämligen ny och detta har en betydande inverkan på hur mycket forskning som har kunnat tillgås i studien. När forskning eftersöktes som behandlade transpersoner i DiVA portal, Libsearch eller SwePub inbegrep det vanligaste resultatet transpersoner i vården eller undersökningar beträffande transpersoners psykosociala situation. Trots efterforskningar återfanns inga resultat som innefattade svensk forskning om transpersoner i skola, denna forskning är istället huvudsakligen förlagd i USA. Dock fanns det flertalet avhandlingar som innefattade bilddidaktik i relation till kön och normer, vilket jag kommer börja redogöra för. Därefter följer en längre redogörelse för transpersoners förutsättningar i skola med hjälp av svensk och internationell forskning.

3.1 Kön och normer i bildframställning

Stina Wikbergs avhandling *Bland självporträtt och parafraaser- Om kön och skolans bildundervisning* (2014) undersöker "göradet" av kön i bildundervisningen genom observationer och intervjuer av elevers skapande, interagerande och positionerande av sig själva i bildframställning av kön och genus. Studien visade att bestämda uppfattningar om bildundervisningens traditionella utformning skapade motstånd hos eleverna när de ombads utföra moment som inte överensstämde med de egna förväntningarna. I detta fall innebar det ett motstånd till självreflexion eftersom metoden fick bildundervisningen att uppfattas som feminin. Motståndet uppstod då eleverna ej förväntade sig att skapa bilder som krävde reflektion kring framställningen av den egna könsidentiteten. Wikberg diskuterar att motståndet kan tolkas som att eleverna upplevde ett ifrågasättande av den förgivettagna och självklara könsidentiteten, något de annars inte behövt reflektera över. Wikbergs studie visar på vikten av tydliga ramar och förhållningssätt i bildundervisning där elever förväntas reflektera kring könsidentitet, vilket är relevant för min studie. Vid tillfällen då lärarens mål och intentioner upplevdes som oklara för eleverna så ökade istället framställningen av könsstereotypa ideal i bilderna.

En annan svensk avhandling som undersökt bildframställning är Frida Marklund *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning* (2019). Studien har genom observationer och intervjuer sökt förstå hur elever konstruerar normer och värderingar i bildberättande samt vilka förutsättningar för bildberättande detta skapar. Resultatet visade att bildskapande utgör en viktig del i elevers emotionella tillväxt och formandet av identitet då tankar, känslor och erfarenheter utgör en central del i bildberättandet. Analysen visade dock att elever förhöll sig inom relativt kända ramar även när de skapade bilder som ämnade utmana deras tankar och föreställningar om exempelvis kön eller jämställdhet. Elevers reaktion blev att känslomässigt distansera sig genom att fokusera på exempelvis tekniska aspekter och måluppfyllelser istället för uppgiftens underliggande normkritiska syften. Studien visade att traditionsbundenheten i bildämnet delvis kan förmedla kunskap om konsthistoriska värden, konstnärer och tekniker men att den även kan reproducera traditionella normer i högre utsträckning än vad läraren förväntat sig. Marklund (2019) understryker vikten av att läraren med hjälp av en normkritisk blick aktivt styr eleven mot en högre medvetenhet om bilders förmåga att skapa och reproducera normer då eleven annars riskerar att skapa bilder utan en djupare komplex förståelse av sin omvärld.

3.2 Transidentifierande elevers förutsättningar i skola

Den svenska skolan kan, i och med det samhällsfostrande uppdraget, vara det första steget in i undermåliga levnadsvillkor och därmed även ett incitament till psykisk ohälsa för transpersoner. Lärare har därmed, i sitt dagliga möte med eleven, en fundamental roll i utformandet av elevers föreställningsvärld av vad kön och identitet innebär. Elevens utveckling är alltså i mångt och mycket avhängig vad läraren kan och vill förmedla, vilket vi ska titta närmare på nu.

2004 publicerade tio svenska forskare den svenska antologin *I den akademiska garderoben*. Boken granskar den normerande heterosexualiteten i det svenska utbildningsväsendet på högskole- och forskningsnivå, vilken de menar nästan helt saknar ett HBTQ-perspektiv. Antologin ställer kritiska frågor till hur dagens högskolor och universitet rustar lärarstudenter inför att möta och arbeta med frågor som berör könsidentitet och sexuell läggning i skola. Anna-Clara Olsson skriver i kapitlet *I den akademiska garderoben – det har väl ingenting med utbildning att göra?* ”Vad elever får lära sig på landets högskolor präglar deras inställning till sina medmänniskor och sin yrkesroll.” Vidare skriver hon ”Idag konserverar och reproducerar högskolan den heterosexuella normen och dess maktstrukturer genom sina utbildningar.” (Olsson & Olsson, 2014). Det är lättare att leva öppet men det är lika svårt att leva dolt idag som för 25 år sedan, menar Jan Bergström i kapitlet *Tystnadens tyranni – om lärares och skolans roll som normsättare för barn och unga* (2014). Enligt honom saknar många lärare idag den utbildning som krävs för att bemöta normbrytare; ett misslyckande från utbildningarna att förse studenterna med användbara verktyg. Bergström anser att skolans uppgift är att påverka och spelar därmed en viktig roll som förmedlare av normer och värden i enlighet med Värdegrundens grundläggande värden om allas lika rättigheter och möjligheter. Den skola som misslyckas med att synliggöra, stödja och/eller bemöta elever utanför normen bidrar direkt till att marginalisera och därmed osynliggöra normbrytarna (ibid.).

2010 utkom antologin *Normkritisk pedagogik* av Janne Bromseth och Frida Darj. Boken var den första i sitt slag att behandla normkritik som pedagogiskt verktyg i skola. För första gången presenterades nu en pedagogik som aktivt fokuserade på de strukturer som skapar andrafiering snarare än på de Andra. Författarna har analyserat flertalet svenska skolor ur ett normkritiskt perspektiv och ger förslag på hur verksamheter strukturellt kan förändras med hjälp av maktkritiska metoder och normkritik. Lärares roll i klassrummet ges stor vikt då Bromseth och Darjs granskning visade att lärarens syn på sig själv och normer hade en avgörande roll på elevers förståelse för fördomar och normkritiska medvetenhet. Vidare begränsas ofta Andra-fokuserade metoder till enskilda lektioner eller schemabrytande dagar. Normbrytande personer, beteenden och uttryck får sällan komma till uttryck i den dagliga undervisningen då normerna i undervisningen sällan eller aldrig ifrågasätts. Problematiken med Andra-fokuserade temadagar och projektarbeten är att de tar sin utgångspunkt i gruppdefinierade distinktioner mellan norm och normbrytare där normbrytarna antas vara i grunden lika. Variationer och unika egenarter osynliggörs och metoden resulterar snarare att den Andra stereotypiseras och att föreställningar om normalitet befästs (Bromseth och Darj, 2010). Förändring sker först när medvetenhet om maktstrukturer görs inte för utan tillsammans med den förtryckta. Idag utgör utbildningssystemet ett viktigt fundament för upprätthållande och återskapande av könsmissiga relationer där medel tillhandahålls för att befästa och skapa specifika

definitioner av det vi uppfattar som kvinnligt/manligt beroende på faktorer som exempelvis social bakgrund och klass (Tallberg Broman, 2002). Arbetet med jämställdhets- och normkritiska frågor inom utbildning och skola framhävs som en pedagogisk fråga från skolmyndigheten där den enskilde läraren antas kunna hantera dessa frågor utifrån ett professionellt ansvar (Utbildningsdepartementet Ds, 1994:98). Frågan ska inte kunna undvikas, utan ska ses som en del av detta professionella ansvar där läraren måste utbilda normkritiskt både utifrån ett samhälleligt och ett rättvisekrav.

Lärares attityder samt deras sätt att prata, eller inte prata, om kön och könsidentitet kan ha stor påverkan på utformandet och uppfattningarna om den egna könsidentiteten hos elever, detta menar Julia Coylar och Elina Giraldo i sin studie *Dealing with gender in the classroom: a portrayed case study of four teachers* (2012). Hur läraren väljer att prata med eleven ter sig olika beroende på barnets kön och studien visar att flickor gynnas på ett annat sätt än pojkar i fråga om lärarnas förväntningar på uppvisat beteende. Studien visar bland annat att lärare uppvisar positiva attityder gentemot elever med ”okomplicerade” relationer till sin könsidentitet- dvs elever vars könsidentitet överensstämmer med den biologiska och därmed den förväntade (ibid.). Elever som däremot uppvisar en könsidentitet som inte är parallell med den biologiska kan förvänta sig en annan kommunikation från läraren. Hur lärare pratar med elever om uppgifter, ämnen eller val av material varierar alltså beroende på kön och könsidentitetens förväntade överensstämmelse, enligt Coylar och Giraldo (ibid.). Läraren har alltså en viktig roll i formandet av elevers erfarenheter av sexualitet och könsidentitet, detta menar också Adrienne *et al.* forskningsartikeln *The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality* (2017). På det sätt elever kan komma att uppfatta sig själva och andra samt deras förmåga att prestera goda betyg i skolan kunde associeras med lärarens språk samt de fördomar eller den medvetenhet språket uttryckte: ”teacher relationships are strongly associated with heterosexual and cisgender students’ wellbeing” (ibid.). Relationer mellan lärare och elever premierar alltså elever vars sexualitet och könsidentitet följer normen. Lärare har därmed en svår men viktig uppgift att utmana de normer som skapar ogynnsamma och ofördelaktiga lärandesituationer för normbrytare samt att omforma den undervisning som annars premierar heterosexualitet och normativa könsidentiteter. Lärare innehar en nyckelroll i att skapa, upprätthålla och att influera skolans klimat och är därmed de som utvecklar och guidar elevers beteenden, uppfattningar och språk i relation till sexualitet och identitet (ibid.). Lärarens arbete kan alltså antingen stödja normbrytare eller upprätthålla förtrycket. Ett exempel på upprätthållande av förtryck som författarna pekar på är lärare och skolpersonals passivitet vid rapporter om trakasserier: en majoritet av HBTQ-studenter (67%) som anmälde trakasserier eller övergrepp upplevde att lärarna ”inte gjorde någonting” (ibid.). Lärares handlingar, eller brist på handlingar, har således en direkt påverkan, inte bara på övrig personal, utan även på eleverna och kan dessutom bidra till ett negativt klimat och kultur på skolan. Lärares passivitet i fråga om normbrytande sexualitet och könsidentitet kan också förstås utifrån perspektivet att frågan om elevens trygghet blir en fråga som faller på eleven själv. Risker med lärarens passivitet är att de föreställningar som finns hos elever och skolpersonal om normbrytande sexualitet eller könsidentitet reproduceras som naturligt avvikande och därmed dömda till utanförskap, vilket upprätthåller uppfattningar om trakasserier och övergrepp som legitimt (ibid.).

4. Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel redogörs en övergripande presentation av uppsatsens teoretiska utgångspunkter samt de källor som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Uppsatsens teoretiska utgångspunkter är uppdelade i två delar där den första 4.1 Queerteori svarar mot uppsatsens första forskningsfråga medan kapitlets andra del 4.2 Antiförtryckande undervisning svarar mot den andra forskningsfrågan. Kapitlets teoretiska utgångspunkter är grundläggande för min förståelse för identitetsskapande i bildundervisningen. Vidare kommer jag beskriva och klargöra hur dessa begrepp används i analysen.

4.1 Queerteori

Queerteorins viktigaste utgångspunkt är ifrågasättandet av de normer som styr och begränsar våra förväntningar på oss själva och andra i fråga om identitet, kön och sexualitet. Begreppet queer kan inbegripa teorier i akademien, vara en beteckning på en viss grupp hbtq-personer eller de människor som i mångt och mycket inte inordnas i normen. Queerteorins mest prominenta person är litteraturvetaren Judith Butler. Butler menar att kön och sexualitet (heterosexualitet) är ett resultat av en ständigt pågående konstruktion till skillnad från samhällets vedertagna uppfattning om kön som naturligt, beständigt och oföränderligt (Ambjörnsson, 2006). Enligt queerteorin är både de binära könen (kvinna och man) och sexualiteten (heterosexualiteten) tvingande och framställs som det enda möjliga och naturliga. Könsidentitet är, enligt Butler (2006), inte något naturgivet eller beständigt i sig själv, utan är en effekt av ett oändligt antal upprepningar av specifika ”göranden” förankrat i hur du förväntas uppträda som pojke eller flicka.

Queerpedagogiken är direkt sprungen ur queerteorin och är den förlaga vilken den svenska normkritiska pedagogiken vilar på (Björkman & Bromseth, 2019). En frontfigur i den queerpedagogiska forskningen är litteraturvetaren och den amerikanska pedagogikprofessorn Kevin Kumashiro (2002) som myntade begreppet *Icke-förtryckande utbildning* (Anti-Opressive Education) samt utvecklade fyra förändringsstrategier för att förebygga förtryckande undervisning. För en mer djupgående presentation av Kumashiros förändringsstrategier se 4.2 Anti-förtryckande utbildning. Ett queerteoretiskt förhållningssätt i pedagogiken handlar om att ifrågasätta normer genom att öppna upp inför nya tolkningar och perspektiv och ställa frågor till de handlingar, vanor och tankemönster vi annars tar för givet. Fundamentet för en sådan frågeställning skulle vara ett perspektivskapande på det egna deltagandet och upprätthållandet (eller ifrågasättandet) av normer; ett utmanande av relationer och positioner mellan människor (Bromseth & Darj, 2010).

Normkritisk pedagogik kan sägas vara den svenska motsvarigheten till queerpedagogiken men är, till skillnad från queerpedagogik, inte en etablerad pedagogik, utan ett arbetssätt rekommenderat av Skolverket för det långsiktiga likabehandlingsarbetet (Bromseth & Darj, 2010). Den kritiska pedagogikens förhållningssätt springer ur flertalet teoretiska förhållningssätt så som queer-, feministisk och andra maktkritiska teorier. Arbetssättet har bland annat vuxit fram som en motreaktion till toleranspedagogiken vilken menar att normbrytare ska mötas med acceptans och empati. En tolerans av det avvikande är enligt den normkritiska pedagogiken problematisk då fokus inte faller på strukturerna eller de bakomliggande orsaker som upprätthåller normer utan på de

personer som bryter dem. På detta vis kan inte normer ifrågasättas eller förändras. Normkritisk pedagogik vill synliggöra de normer som bidrar till maktobalanser i skolans värld för att på så vis skapa medvetenhet i vårt handlande och vetande. Genom ökad medvetenhet ges vi utrymme att välja och därmed förändra både vårt lärande och beteende (ibid.).

4.2 Anti-förtryckande utbildning

Anti-förtryckande utbildning (anti-oppressive education) är en metod vars pedagogiska förhållningssätt härstammar ur postmodernistisk feminism samt queerteori grundad av pedagogikprofessorn Kevin Kumashiro. Metoden är fundamental för den svenska normkritiska pedagogiken. Anti-förtryckande utbildning vilar på premissen att mycket av de metoder och den utbildning som idag förmedlas till elever inte motverkar utan snarare bidrar till samt upprätthåller förtryck i skola. Anti-förtryckande utbildning inbegriper en handfull förändringsstrategier menade att synliggöra hur lärares förhållningssätt påverkar elevers förståelse av diskriminering och jämlikhet samt att förändra hur lärare i skola engagerar sig i läroplaner, pedagogiken, klassrumsmiljöer och i skolkulturen som helhet (Nordenmark & Rosén, 2008). Kumashiros forskning har ingående granskat hur skola och utbildning har arbetat med förtryck i undervisning och utbildning och har utifrån resultaten kategoriserat fyra förändringsstrategier: Utbildning *för* den Andre, Utbildning *om* den Andre, Utbildning som är *kritisk* till privilegiering och andragörande och Utbildning som *förändrar* studenter och samhället.

Den som vanligtvis förtrycks eller marginaliseras på grund av kön, klass, identitet, funktionalitet, religion eller etnicitet omnämns som *den Andre*. De processer som skapar den Andre kallas vanligtvis för "andrafiering". Den Andre syftar på den person som tillskrivs problematiska egenskaper, positioner eller ogynnsamma förhållanden enbart på grund av att den inte följer de normer som är förväntade utifrån det specifika samhället och/eller kulturen (2002). Nedan kommer jag beskriva dessa förändringsstrategier närmre då de ligger till grund för den fördjupande analysen av lärarnas utsagor, vilket svarar mot uppsatsens andra forskningsfråga.

4.2.1 Utbildning *för* den Andre

Den första förändringsstrategin utgår ifrån den marginaliserade gruppens behov och syftar till att den Andre ska ges målmedvetna insatser och stöd i verksamheten. Dessa insatser inbegriper exempelvis trygghetsskapande i skolmiljön samt mötesplatser för den Andre. Genom att läraren lär sig förstå den diversitet som faktiskt finns bland studenterna kan hen därmed också verka för ett möjliggörande av dessa insatser (Kumashiro, 2002). Fördelen med Utbildning för den Andre är att elevers olika grundförutsättningar tydliggörs för läraren. Kumashiro pekar dock på det problematiska i strategin där fokus förläggs vid den Andre snarare än strukturerna som upprätthåller förtrycket. Förtryck är då något som enbart kan existera i relation till den Andre, vilket porträtterar den Andre som problemet (ibid.). Nordenmark och Rosén (2008) understryker Kumashiros problemformulering genom att vidare hävda att strategin snarare tenderar att öka än minska marginaliseringen. En särskilnad av rum och grupper genom diverse mötesplatser kan snarare cementera utanförskap då detta riskerar att accentuera olikheter mellan de Andra och övriga elever.

4.2.2 Utbildning om den Andre

Den andra förändringsstrategin utgår ifrån att skapa kunskap och utbilda om den Andre i syfte att motverka förtryck och marginalisering. Detta ska ske genom att de personer som förhåller sig innanför normen ska inhämta kunskap om den Andre och därmed skapa förståelse för att denne inte utgör ett hot. Därmed ska förståelse och acceptans gentemot den Andre uppstå och förtrycket minska (Kumashiro, 2002). Fördelen med Utbildning om den Andre är att eleverna ges ett bredare perspektiv på den Andres tillvaro och historia vilket skulle kunna möjliggöra utrymme för igenkänning och empati hos eleven. Kumashiro förhåller sig dock kritisk till strategin med motiveringen att den toleranta hållningen visserligen kan tillägna eleven mer kunskap om den Andre, men att detta i sig inte garanterar det störande av makten som den icke-förtryckande utbildningen önskar uppnå (ibid.). Nordenmark & Rosén (2008) hävdar vidare att strategin snarare förstärker de dikotomier som försätter elever i statiska positioner av Vi och Dem då den Andre görs till en sammansatt enhet utan utrymme för komplex individualitet. En individ görs då ofta i dessa situationer till representant för den Andre och riskerar därmed att ur den privilegierade normgruppens synsätt göras till representativ stereotyp. Vidare misslyckas även strategin med att ifrågasätta cis –och heteronormen vilket försätter elever som upplevs förhålla sig inom dessa normer som givna och statiska.

4.2.3 Utbildning som är kritisk till privilegiering och andragörande

Den tredje förändringsstrategin utgår ifrån att kritiskt granska de strukturer i samhället och skolan som upprätthåller och skapar andragörande. Den tredje strategin är den strategi som närmast kan kopplas samman med den normkritiska pedagogiken då den tar ett tydligt steg bort från toleranspedagogiken fokusläsning vid acceptans och normbrytare. Istället förhåller sig den kritiska strategin till ett lärande om förtryckets mekanismer och motverkande samt vårt deltagande och upprätthållande av dessa. Essensen i strategin är inte enbart att ombilda tidigare kunskap utan även att förändra beteenden och lära sig handlande genom att kritiskt se till sig själv och sina egna privilegier, skriver Kumashiro (2002). Risker som kan uppstå med den här strategin, menar Kumashiro, är att det kan uppstå ett intersektionellt bortfall vilket kan vara avgörande för att undvika en statisk läsning i vår förståelse av diskursers samverkan samt deras föränderlighet beroende på tid, plats, etc. (ibid.). Förtryck är kort sagt inte en avskuren händelse begränsat till en enda orsak, det är snarare förlagt i ett samspel mellan otaliga faktorer.

4.2.4 Utbildning som förändrar studenter och samhället

Den fjärde förändringsstrategin utgår ifrån att förändra genom att utmana härskande föreställningar om makt ur ett poststrukturalistiskt synsätt och det är den strategi som Kumashiro själv föredrar (Nordenmark & Rosén, 2008). Kumashiro (2002) menar att kontexten påverkar och förändrar förtryckets betydelse och uttryck trots att förtrycket upprepas med samma ord och handlingar. Exempelvis kan det handla om att ett ords innebörd kan förändras om den härskande berättelsen förändras (Kumashiro, 2008). Enligt Kumashiro bör vi störa denna återupprepning för att kunna skapa en ny, mer komplex och mångfacetterad berättelse. När detta sker uppstår det enligt anti-förtryckande utbildning en kris eftersom förutsatta uppfattningar om världen eller den egna självbilden ifrågasätts. I krisen är lärarens handledning ytterst viktig. Kumashiro väger etiska för- och nackdelar med att försätta elever i kris, men menar att ett undvikande av krisen enbart innebär en upprepning av förhärskande normer vilket inte skulle leda till några förändringar (ibid.). Ett sätt

att hantera krisen är att läraren vägleder eleven genom att skapa utrymme för självreflexivitet med exempelvis dagböcker. På detta sätt kan eleven återkomma till krisen men ur ett utifrånperspektiv och därigenom skifta förhållningssätt till förgivettagna föreställningar om sig själv och den Andre (ibid.). Risken är såklart att vi aldrig kan veta hur eleven hanterar krisen eller om hen ens tar sig igenom den. Återigen finns heller inga garantier för att ett kontinuerligt kritiskt agerande faktiskt skulle införlivas av eleven.

5. Metod

I följande kapitel presenteras valet av metod. Intervjuer valdes som metod med anledning av att jag ville undersöka hur de teorier jag använder mig av kan förstås med hjälp av bildlärares upplevda (eller icke upplevda) möten och erfarenheter med transpersoner i skola.

Innan intervjuernas genomförande eftersöktes informanter via sociala medier utifrån mitt privata konto på webbplatserna Facebook och Instagram i grupper avsedda för lärare i grund- och gymnasieskolan, lärarstudenter och lärare inom eller allierade med HBTQ+-spektret. Sökningen genomfördes utifrån mina privata konton. Efterlysningen underströk studiens bakgrund och tema och det tydliggjordes att jag sökte lärare med erfarenhet av både bildämnet och transpersoner i skola. Studien sökte inte en viss kvantitet av erfarenhet eller att erfarenheten skulle vara förlagd inom specifik årskurs, inriktning, geografisk placering eller skola. På grund av min upplevelse av HBTQ+-personers, och transpersoners i synnerhet, osynliggörande i skola valde jag att ha ett så brett eftersökningsområde som möjligt. Jag valde heller inte att tydligt definiera vad en transperson är då jag inte ville styra informanternas uppfattning av de egna erfarenheterna av transpersoner i förväg då detta skulle kunna komma att påverka studiens utfall.

Studien har genomförts på ett semistrukturerat vis och understöds med hjälp av kvalitativ och feministisk forskning. Kvalitativa intervjuer har använts vid genomförandet av studien. När forskaren vill få syn på människors uppfattningar, erfarenheter och åsikter är kvalitativa intervjuer särskilt lämpade som metod (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgångspunkten i den feministiska forskningen är enligt vetenskapsteoretikern Donna Haraway (1988) en förståelse för att forskaren inte är opåverkbar för de omständigheter som hen befinner sig i. Hon menar att all kunskap är situerad i tid, rum och verklighetsuppfattning och därför bör forskaren positionera sig själv i relation till sitt forskningsobjekt. Objektet kan därmed få en fördjupad inblick i mitt tillvägagångssätt medan jag själv kan få syn på hur mina maktpositioner påverkar resultaten (ibid.).

Efter intervjuernas genomförande har en hermeneutisk ansats använts för att tolka och förstå den information som framkommit. Hermeneutiken söker svara på ”Vad ser vi och vad betyder det?”. Denna ansats blir viktig för att förstå de utsagor informanterna delger i resultatets första del vilken behandlas utifrån ett queerteoretiskt perspektiv med fokus på normer och identitet. Vidare kan hermeneutiken bidra till en fördjupad förståelse för de konsekvenser dessa utsagor får utifrån Kumashiros Antiförtryckande utbildning. Inom detta vetenskapsteoretiska synsätt handlar den huvudsakliga forskningsmetoden främst om förståelser och tolkningar, inte några absoluta sanningar.

5.1 Urval

Nedan följer en övergripande presentation av de informanter som deltagit i studien. Samtliga informanter är behöriga att undervisa i ämnet Bild på grund- och/eller gymnasieskolan. Samtliga definierar sin könsidentitet i enlighet med könsnormen (cis). Namnen är fingerade.

Jag vill förtydliga att transpersoner inte bär några speciella drag, uttryck eller beteenden som är biologiskt eller juridiskt utmärkande för transpersoner som individer eller grupp. Man kan därför inte ”se” eller veta om någon är trans om inte personen i fråga på något vis berättar det. Många

transpersoner lever också i förnekelse eller i omedvetenhet om sin egen könsidentitet på grund av rådande normer i skola och samhälle. Dessa normer osynliggör ofta könsidentitetens bredd och variation. De kan därmed i efterhand förstå att deras könsidentitet som trans även sträckte sig över X år under skoltiden eller genom hela livet. Informanternas erfarenheter, eller avsaknad av erfarenheter, av transpersoner i skola är därmed definierad utefter transpersoners medvetenhet om och öppenhet i sin könsidentitet eller också är den definierad av fördomar eller förutfattade meningar. Informanterna har därmed med stor sannolikhet omedvetet mött långt fler transpersoner än vad som framgår i studien.

Namn:	Skola:	Erfarenheter av trans i skola:
A	Kommunal grundskola i mindre kommun.	Nej
C	Privat gymnasieskola med bild- och mediaprofil i större kommun.	Ja
J	Privat gymnasieskola med skejt- och mediaprofil i större kommun.	Ja
F	Kommunal grund- och gymnasieskola i mellanstor kommun.	Nej
D	Privat kooperativ grundskola i större kommun.	Nej

5.2 Etiska överväganden

På grund av transpersoners utsatthet i skola och samhälle har uppsatsens etiska överväganden tagits i stor beaktning i enlighet med Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer: information, samtycke, nyttjande och konfidentialitet (2017). Informanterna har informerats om uppsatsens syften samt dess genomförande och deltagande. Jag har berättat att intervjuerna kommer spelas in samt transkriberas och att de kommer tilldelas utkastet av transkriberingen för kommentarer om så önskas. De är också medvetna om konfidentialitetskravet vilken innebär transkriberingen enbart kommer läsas av mig i sin helhet. Inga av informanterna identifierar sig som transperson men på grund av deras erfarenheter av och relationer med transpersoner i skola samt det faktum att transpersoner utsätts för våld och diskriminering i högre utsträckning än jämfört med människor som förhåller sig innanför normen så har jag valt att försvåra spårning genom att benämna informanterna med initial samt det könsneutrala pronomen hen. Samtliga informanter har informerats om dessa risker och har meddelats att deltagandet är frivilligt utan krav på fullständigt genomförande. Intervjuguiden har även skickats till deltagarna på förhand.

5.3 Validitet och tillförlitlighet

Validitet och tillförlitlighet är avgörande kriterier för kvalitén i en studie. Validitet, eller trovärdighet, handlar om huruvida studien mäter det man ämnar mäta, medan tillförlitligheten, eller reliabiliteten, handlar om huruvida resultatet skulle upprepas om metoden återanvändes vid nytt tillfälle av nya forskare. Eftersom studien har ett kvalitativt syfte med utgångspunkt i bildlärares individuella upplevelser har semistrukturerade intervjuer visat sig vara en effektiv metod i så väl att besvara uppsatsens syften som frågeställningar. Däremot följer frågorna i semistrukturerade intervjuer inga linjära mönster och både frågor och följdfrågor kan ta olika riktningar beroende på hur informanten uppfattar och svarar på frågeställningen (Bryman, 2018). Det är därför osannolikt att studien skulle utmynna i samma resultat om den gjordes om på nytt. Oavsett kunde flertalet teman utläsas som gemensamma nämnare i utsagorna mellan informanterna. Det kan därför argumenteras för att informanterna besatt hög reliabilitet trots studiens kvalitativa ansats.

6. Resultat

I följande kapitel kommer resultatet av undersökningen att presenteras. Undersökningen är uppdelad i två delar: Del I och Del II. Del I analyserar undersökningen utefter de *omständigheter* som påverkar bildlärares arbete med kön och könsöverskridande identitet och uttryck i skola. Omständigheterna som framkommit är tematiserade efter *Homogena och traditionella ideal, Normativt medvetande och normativt agerande* samt *Erfarenheter av olikheter*. Del II analyseras och tematiseras utefter *Kumashiros fyra förändringsstrategier* och kommer härnäst att kallas för Strategi 1 till 4.

6.1 Del I

Del I utgår ifrån uppsatsens första frågeställning *Vilka omständigheter påverkar hur Bildlärare arbetar med könsöverskridande identitet och uttryck i skola?* Vid analys av Bildlärares utsagor gällande omständigheter framkom ett antal faktorer både i och utanför skolan som påverkar lärares erfarenheter och arbete med könsöverskridande identiteter i bildundervisningen. Dessa faktorer är Homogena och traditionella ideal, Normativ medvetenhet och normativt agerande samt Erfarenheter av olikheter.

6.1.1 Homogena och traditionella ideal

Det första temat som identifierats gällande vilka omständigheter har rubriken *Homogena och traditionella ideal*. Utifrån informanterna är det värnandet om traditionella ideal i kombination med hög sociokulturell homogenitet i område, hem och skola som ger uttryck för att detta påverkar deras arbete med könsövergripande identitet i skolan. Jag kommer nedan beskriva på vilket sätt med hjälp av citat.

A har arbetat i 4 år på en stor kommunal grundskola, härnäst kallad "skola A", i en grannkommun till Malmö. A har inga erfarenheter av öppna HBTQ-elever på skolan. Hen berättar utifrån sina erfarenheter om varför hen inte har några erfarenheter av detta och om varför det finns svårigheter för eleverna att finna sina individuella identiteter på skolan:

Där i skola X så är det ju väldigt sådär starkt sociokulturellt område eller vad man ska säga. Det är väldigt mycket som styr att man ska vara liksom likadana; man ska ha samma dyra märkeskläder och tjejerna ska ha sådana där knähöga stövlar och Michael Kors-väskor och långt hår. Det är jättesvårt för dom att hitta sig själva i sina egna personer. Killarna skulle vara väldigt så att det var sport som gällde. Det var så himla, vad ska man säga, klassiskt på det sättet.

I citatet menar A att det finns en sociokulturell homogenitet i området som bestämmer elevernas uttryck där tjejerna förväntas fokusera på uttryck i klädsel och utseende och killarna på fysiska aktiviteter. Detta ideal om homogenitet och traditionella könsmonster menar A är en omständighet som påverkar hans arbete med identitetsarbete. F har i likhet med A arbetat i områden med en tydlig enhetlighet där olikheter ses som ovälkommet. Skolan F arbetar på kommer härnäst kallas för skola F:

Jag jobbar i ett område som är extremt homogent. I ett socioekonomiskt väldigt välbärgat område. Hög utbildningsnivå på föräldrarna så väldigt liten invandring. Vi har haft kanske totalt 6 nyanlända så. Så de har ju ganska så liten bild av hur resten av världen ser ut /.../ så där jag jobbar så har jag inte upplevt att det har funnits någon elev som öppet har sagt att de är, har en annan könsidentitet eller någon annan läggning heller, så det är den normen där jag jobbar är extremt binär.

F menar alltså att den binära normen och den starka homogeniteten med väldigt låg invandring bidrar till en snäv världsbild hos eleverna. Den binära normen menar hen är en direkt orsak till att det inte tycks "finnas" eller "synas" några elever med annan läggning än heterosexuell eller annan könsidentitet än cis. F resonerar vidare om varför det är så:

Det finns en anledning till att inga elever kommer ut som gay, utan att man väntar med det t.ex. tills man går på gymnasiet. /.../ jag har ju också frågat eleverna när vi jobbat med de här frågorna och gått igenom alla olika begrepp och så där, så har jag frågat om de själva tror att de är redo för ett könsneutralt omklädningsrum på skolan och de blir de helt tysta och så väldigt ärligt säger de "Nä, det är vi nog faktiskt inte redo för". /.../ man liksom, växer upp i väldigt skyddade, i väldigt klassiska familjer. Man hör inte talas om några stjärnfamiljer på något annat sätt här ute utan det är väldigt heteronormativt hela samhället där de är uppvuxna. Det speglar de värderingarna de får hemifrån.

Som vi kan se i citatet berättar F att eleverna bär med sig värderingar hemifrån som återspeglas i skolan. Dessa värderingar baseras på en grundtrygghet i hemmet som är skyld från familjekonstellationer som frångår den heterosexuella tvåkönsnormen. Vidare bidrar dessa värderingar, enligt lärare F, direkt till att normbrytare inte kommer ut i tidig ålder utan att man väntar till de övre tonåren samt att eleverna själva inte tror vara rustade att klara av förändringar som bryter mot den heterosexuella tvåkönsnormen i skolan. A har i likhet med F även erfarenheter av homogenitetens konsekvenser, inte bara i området utan även i skola.:

När jag började på skola A med en sån här stor och tungrodd kommunal skola där man gör som man alltid gjort. Det var liksom ledordet. Förändring var inte så där jättepulj. Så jag kände mig rätt motarbetad/.../. Jag vill jobba tematiskt. Men man jobbade där på den skolan i väldigt vattentäta skott mellan ämnen så blir det jättesvårt att komma någonstans.

A uttrycker här att skolan styrs av en traditionsbundenhet och förändringsfientlighet som gör det svårt att jobba progressivt och ämnesöverskridande. I motsats till skola A berättar A om en skola i Lund som använder sig av ett tematiskt arbetssätt. Skolan benämns härnäst som skola A1:

Jag gjorde min praktik på skola A1 som är en jättebra skola i Lund där man jobbar just tematiskt oftast i 3 - 4 veckors temaperioder i olika arbetslag. /.../det är jättekreativt och bra och ungarna blev verkligen, dom får så mycket mer när man jobbar sådär brett och tematiskt liksom.

Som vi ser uttrycker A en kontrast mellan skola A och Skola A1 vilka har fundamentalt olika arbetssätt och inställningar till ämnesintegrerade metoder. Resultatet av arbetssättet på skola A1 uttrycker A som kreativt och givande både för lärare och elev:

Det är det som jag tycker är härligt; när man kan få människor att tänka på nya sätt och dom tillfällena då jag verkligen trivs i skolan och trivs med min undervisning det har varit när elever har sagt "Oj! Så har jag inte tänkt på det". Då tycker jag att jag har lyckats. Och då kan det ju handla om, ja, egentligen vad som helst bara man får någon att tänka på något annat eller göra ett perspektivbyte för jag tänker att det är så enormt viktigt att utmana de banor, de sätt vi brukar tänka på. Man ska se att man faktiskt kan tänka på andra sätt eller uppleva andra saker eller att det kan öka förståelsen för andra människor eller sådär

A pekar på att nyckeln till ett lyckats arbetssätt ligger i att utmana elevernas normer och föreställningar. Hen menar att detta öppnar upp och ökar elevernas förståelse för sin omvärld. I motsats till skola A1:s integrerade arbetssätt med normer arbetade skola A snarare passivt och likgiltigt i värdegrundsrelaterade frågor där ansvaret förlades på den enskilde läraren:

Jag tror att ofta är skolledningar ute lite efter att man ska jobba med det kanske i sin egen undervisning. På skola A så hade vi sådana här tavlor i klassen där Värdegrundsorden stod. Och det gjorde ju då att då hade man jobbat med Värdegrunden, förstår du.

Konsekvenserna av homogena och normativt binära områdens påverkan på skolans inställning till värdegrundsarbetet visar sig även för F:

I området jag jobbar så är det ju, det är det fortfarande extremt ojämnt hemma på många plan. Det finns många hemmafruar här /.../ bara om man pratar om yrkesval och framtid och liksom att det faktiskt inte är några dörrar som är stängda. Alltså alla dörrar är öppna för alla. Det finns liksom inga manliga eller kvinnliga yrken. Hela skolan som helhet har jättelång väg att gå där. Det har en tendens att bli att man sätter en bock i kanten: "för det pratade vi om när vi hade det här området när de gick i sjuan", att man tänkte att: "Ja, nu har jag bockat av det!", men att det inte kommer i arbetet dagligen.

Som vi kan se ovan misslyckas skolan med att implementera arbetet med Värdegrunden i den dagliga undervisningen då Värdegrunden inte ses som ett givande verktyg utan snarare som något som ska avklaras. Skolans inställning speglas av F i relation till området som präglas av ojämsliddhet och härskande könsroller för kvinnor och mäns framtida roller i hem och yrkesliv. När elever med dessa förutsättningar exponeras för normkritiska uppgifter i bildundervisningen uppstår en slags kris för eleverna menar F:

Jag har visat genusfotografens bok som han gjorde ihop med Gävle kommun. Den har jag låtit alla elever läsa ihop och så har vi diskuterat om de kan hitta fler exempel på bilder som faktiskt exkluderar människor utan att man ens tänker på det och då blir de ju helt så här...åh, det är jättejobbigt för dem för de har aldrig ens behövt tänka på det för de är ju alltid inkluderade! De hör ju till de vita cis-personerna så de har aldrig behövt tänka på att det är någon annan som känner sig exkluderad.

Enligt F upplever eleverna en kris då de exponeras för bilder där läraren synliggör exkludering. Problematiken för eleverna ligger inte enbart i att exponeras för exkluderingens mekanismer utan att exkludering i sig tycks nära kopplad till den egna föregivetagna tillvaron och elevernas identiteter.

Sammanfattningsvis är homogena och traditionella ideal något som påverkar lärares arbete med könsidentitet. De två informanterna som ger uttryck för detta, lärare A och F, menar att samhälle, skola och elevernas hemförhållanden alla speglas av snäva homogena ideal där traditionsbundenhet, normativitet och binära könsroller skapar dåliga förutsättningar för elever att möta eller uttrycka kulturella, sexuella och identitetsmässiga variationer. Å andra sidan kunde vi se hur en tematisk metod på A:s skola bidrog till en upplevelse av pedagogiken som givande och lyckad där elevernas föreställningsvärld kunde utmanas med hjälp av nya perspektiv på normer och tankebanor. Det traditionsbundna arbetet bidrar dock, enligt A och F, till HBTQ-personers osynliggörande i skola och samhälle då dessa platser ej möjliggör sexuell eller identitetsmässig öppenhet. Det bidrar också till att elever varken klarar av att förändringar i skola som skulle gagna inkluderingen av normbrytande könsidentiteter bedrivs eller att genomföra uppgifter ämnade att reflektera över föregivetagna privilegier för elever som befinner sig inom normen. Vidare ger dessa ideal uttryck för att de skapar ojämsliddhet i hemmen och att lärarnas aktiva arbete med Värdegrund och inkludering upplevs som tufft då det möter motstånd bland kollegor och anställda på skolan som istället har ett passivt förhållande till Värdegrunden.

6.1.2 Normativ medvetenhet och normativt agerande

Det andra temat som identifierats är *Normativ medvetande och normativt agerande*. Dels handlar det om lärares medvetande (eller omedvetenhet) om och kunskaper om normer. Dels menas hur lärare agerar i relation till normer i skolan. Detta kan innebära ett stävande av normer som upplevs som dåliga eller för att stödja elever som befinner sig utanför normen.

Att graden av kunskap eller medvetande om normer och dess funktion inte är parallellt med agerande gör sig gällande då F berättar om de förändringar som skett på skolan trots den homogena och traditionsbundna kultur som råder:

Det är väldigt traditionsbundet överlag liksom och ibland tror jag faktiskt inte ens lärare är medvetna om att de håller på och upprätthåller normerna hela dagarna. Det tror jag också att vi som lärarkår behöver bli medvetna om /.../ vi har ju nu bytt ut en del av det gamla gardet så vi har ju ganska så många med en hyfsat ny lärarutbildning och en lite annan syn på sexualitet i övrigt. Så därför tror jag att medvetenheten bland hela kollegiet ändå blivit ganska så stort, i alla fall på ett teoretiskt plan.

Som F påtalar kan vi se att skolan breddar sin inkludering av normbrytande personer i språk och skrift genom att använda sig av ett könsneutralt språk. Denna förändring är enligt F ett resultat av att lärarkåren på skolan i stort sett bytts ut mot lärare med en större medvetenhet och en mer aktuell lärarutbildning. F påvisar att det normkritiska arbetet är synonymt med lärarnas egna erfarenheter av och åsikter om normbrytande personer.

Att lärares medvetenhet om den diversitet som faktiskt finns bland elever påverkar trivseln synliggörs även av C. C arbetar på en friskola med skejt- och estetprofilering i en större kommun. C upplever sin arbetsplats som kulturellt nyansrik och har tillskillnad från F en större erfarenhet av att möta transpersoner och upplever därmed inte att justeringar efter personernas behov som någon komplicerat: "vi har väl ingen uttalad policy, men om eleven vill bli kallad ett namn så är det namnet som gäller". Vidare fortsätter hen:

Jag tror inte vi har någon uttalad policy på varför vi som skolar gör det, utan man går väl på en känsla där. Elevernas mående och hur eleven ska kunna trivas på ett ställe, kanske. /.../ Utan att ha strategi så tror jag det är det man vill signalera så alla ska trivas.

Enligt C finns det inga handfasta strategier utan mer en generell känsla av att alla elever ska trivas. I likhet med C har heller inte D några erfarenheter av specifika handlingsplaner på arbetsplatsen utan arbetet är i hens fall mer beroende av lärares individuell kunskap:

Det är väl egentligen ingenting vi har några strategier för, hur man pratar om kön, eller hur man pratar om representation och så där utan det skiftar väl lite grann beroende på hur mycket hur mycket de olika anställda här kan och tänker på det.

Som vi kan se i citatet påverkas skolans inkluderingsarbete av medvetenhet och kunskap. C påpekar hur just dessa kunskaper påverkas av de egna omständigheterna från uppväxten i förmågan att bemöta transpersoners behov:

Hade jag kommit från en annan bakgrund kanske där man, där jag tidigare hade pratat om olikheter, hur människor kan va. Men jag får ju kämpa med hur jag uttrycker mig. /.../ Jag har inte pratat så mycket om transpersoner i min uppväxt och hur man uttrycker sig liksom. /.../ Men det har väl inte så mycket med mig att göra, det har väl mer med hur jag är uppväxt, det språket jag är uppväxt med. Hur människor runt omkring mig har förhållit sig till andra människor.

C förtydligar att hen måste anstränga sig, särskilt i relation till språket där språket under uppväxten tydligtvis inte är förenligt med de behov transpersoner kräver. Just uttrycken och språket återkommer även F till:

I varje klassrum så sitter det X antal personer som har en annan könsidentitet men som aldrig vågar säga det. Men bara att få höra en lärare säga att det är ok och skulle någon vilja byta namn på klassresan så kan vi lösa det! Det är inga problem! Alltså att bara som vuxen individ i skolan ändå kunna sätta ord på det och öppna dörrar som man kanske inte får öppna genom hemmet.

Här kan vi se att F understryker lärares aktiva inkludering och erkännande av könsöverskridande identiteter och uttryck som något fundamentalt i möjliggörandet av elevers öppenhet och bejakande av sin könsidentitet. Hen menar även att skolan kan va den plattform där detta ska kunna ske oavsett hemförhållanden. Dock påpekar F även vikten av ett kontinuerligt inkluderingsarbete i skolan:

Jag tror ju att, de behöver ju höra det mer än en gång under sin skoltid. Det kan inte bara vara någonting som de bara hör på två bildlektioner i 8:an, utan det ska komma in mer naturligt i allting vi gör i skolan. Och för den som sitter där och funderar i mitten av klassrummet om hur man lär känna sig själv och hur man ska va så kan jag tänka mig att det kan betyda väldigt mycket för eleven, individen att man ens pratar om det.

F betonar i citatet vikten av att inkluderingsarbetet måste ske genomgripande i skolan, men att detta är ett arbete som även är beroende av lärares kunskap och engagemang: "Jag känner jättestort ansvar att bara få dem medvetna om hur, hur normativ en bildvärld kan vara runt omkring dem.". Vid konfrontation av kollegor upptäckte hen att den generella kunskapen hos lärare var mycket låg:

Jag har ju sett detta som jätteviktigt och när jag har börjat säga dem: "Vet ni vad det här betyder eller vet ni vad det här betyder? Vet ni skillnaden mellan..." bara det att de inte vet skillnaden mellan en transperson och en transvestit, för det är ju jättestor skillnad, men alltså det är ju ord som de hört, men vet egentligen inte vad det innebär.

Här tydliggörs en bild av en lärare som anser normer vara viktigt att vara medveten om samtidigt som kollegorna inte tycks ha samma grad av medvetande. I F:s fall skapas en bild av en ensam lärare som förlagts arbetet att öka medvetenheten om normer och könsidentiteter både för elever och lärare.

Till skillnad från F, som till synes ensam engagerar sig i normkritik och inkludering, så har D erfarenhet av ett kollegium som driver frågorna gemensamt. D arbetar på en friskola i Malmö som drivs av en kooperativ förening genom lärare och föräldrar. D är van vid att man arbetar tematisk och ämnesöverskridande. D resonerar kring varför normkritik och inkludering engagerar på skolan: "Vi är väl flera individer som tänker på de här grejerna när man diskuterar vad elever behöver ändra sig i och vad som är liksom angeläget att jobba med. Så är det en grej som många av oss tänker på". Engagemanget för normkritisk undervisning bland skolans lärare är bred och D upplever att detta beror på att flertalet anställda aktivt inkluderar och diskuterar ämnet i relation till elevers utveckling, enligt D. Samtidigt spelar de personliga åskådningarna stor roll för D i frågan om varför ett aktivt likabehandlingsarbete i skolan är viktigt: "Alltså, för min del är det ju liksom min omgivning och med vänner som är transpersoner och liksom min ideologiska övertygelse som spelar in.". D beskriver här erfarenheter och relationer med transpersoner samt ett ideologiskt ställningstagande på det privata planet. Det blir här återigen tydligt att lärares förmåga att inkludera könsöverskridande identiteter och uttryck samt att implementera ett

normkritiskt förhållningssätt är beroende av lärares privata omständigheter samt den kollegiala medvetenheten och engagemanget.

Sammantaget kan vi se att lärares normativa medvetenhet och agerande påverkar deras arbete med könsidentitet men att graden av inkludering av den Andre är beroende av lärares kunskaper och medvetenhet både i skola och privat. Ytterligare en aspekt att ta i beaktning är nivån av kollegialt engagemang i relation till normkritisk pedagogik i verksamheten. Som vi kunde se ovan i fallet med F så fanns det en korrelation mellan mer frekvent könsneutralt språkbruk och lärare med en mer aktuell examen. Dock upplevde F, till skillnad från C och D som hade erfarenhet av ett brett kollegialt engagemang där personalen hade flertalet erfarenheter av transpersoner både i skola och privat, att kunskapen om den Andre var låg och att hen ofta bedrev arbetet ensam. Med detta kan vi förstå att det finns ett samband mellan lärares grad av erfarenheter/medvetenhet samt graden av implementering i skola och undervisning. Låg kunskap och medvetenhet innebär alltså låg grad av implementering och kontinuitet.

6.1.3 Erfarenheter av olikheter

Med *Erfarenheter av olikheter* menas lärares erfarenheter av att arbeta med och möta elever som befinner sig utanför en heteronormativ och binär tvåkönsnorm samt vilka omständigheter som påverkar att dessa erfarenheter. Detta kan vara omständigheter som påverkar att lärarna får eller inte får sådana erfarenheter.

C som jobbar i en kulturellt heterogen skola i Malmö berättade tidigare att hen fått kämpa med sitt bemötande av transpersoner då hen ej mött olikheter i sin uppväxt. Trots detta menar hen att det skett en stor progression:

Dels är det väl att jobba i en skolmiljö, tror jag. Men just språket då tänker jag, att man tänker på hur man uttrycker sig. Men samtidigt har jag mött extremt mycket människor, även innan jag jobbade i skolan så har jag haft en lång yrkeskarriär inom andra grejer där jag mött väldigt mycket olikheter.

C menar att man som individ kan skapa sig en större förståelse för människor genom att möta olikheter i livet. Detta är något som bland annat möjliggjorts genom att arbeta i en heterogen skola: "Man har en med aspberger eller en transgrupp. Jag tror vi som skola tänker lite liknande där: vi har så mycket olikheter så vi jobbar utifrån att alla är lika på ett eller annat sätt.". Representationen av olikheter är alltså bred men samtidigt tycks diversitet också bidra till att skolor arbetar med "olikheter" som ett paraplybegrepp där nyanser mellan olikheter inte accentueras. Vissa olikheter får mer utrymme än andra, vilket vi kan se i C:s fortsatta resonemang nedan:

Eftersom jag inte riktigt kan säga att vi har pratat om de här sakerna på utbildningen, det tror jag inte att jag mött över huvud taget. Man pratar om olikheter, men man pratar nog mer om etniska olikheter, men man pratar inte jättemycket om könstillhörighet, tror jag inte i alla fall jag har mött. Utan det är mer i det praktiska arbetet. Hur tänker skolan här på Bryggeriets gymnasium; hur förhåller vi oss till olikheter?

J arbetar på en gymnasial friskola i Malmö med estet- och medieprofil. J upplever att skolan har en kulturell mångfald och är även mentor åt en transperson. Hen menar att olikheter i skola påverkas av de gymnasiala programriktningarna där vissa elever i större utsträckning väljer vissa program vilket skapar större eller mindre variation: "När det gäller konst, kultur, estetik så finns det ju en större representation, skulle jag säga, av HBTQ och trans och utomeuropéer och kvinnor

annars än om du jobbar med matematiker eller så, tänker jag”. Även C upplever att de estetiska programmen har en bredare syn på olikheter: “Jag kan uppleva en större öppenhet i eleverna som går BoF (Bild och Form). Att man är mer öppen inför att acceptera olikheter.”. J påpekar dock att det är svårt att genomföra ett inkluderande arbete för transpersoner om läraren saknar kunskap om att skolan har elever som befinner sig utanför den binära könsidentiteten: “Det är ju också så att om ingen vet om det så sker det ju inget extraarbete. Och de vet jag inte hur... ? Om ingen vet om det hur skulle det kunna ske ett extraarbete?”. J utvecklar sitt resonemang med utgångspunkt i de möten hen har haft med transpersoner i skola:

Alla de här eleverna som jag har haft har också varit väldigt öppenhjärtiga och öppna och har pratat mycket om deras situation och sånt. Så jag har också fått den informationen från dem i första hand och det är ju den bästa infon man kan få för då kan man prata med eleven och fråga om olika saker; bakgrund och om det har hänt något tidigare.

Som vi kan se utifrån J:s utsaga så upplever J att skolans arbete med kön och könsöverskridande identitet och uttryck är avhängigt elevernas öppenhet. Om eleverna på skolan av någon anledning inte är öppna så upplevs alltså eleverna befinna sig innanför den binära tvåkönsnormen och då genomför skolan heller inte något arbete i relation till könsöverskridande identitet och uttryck. J ser även elevernas som källor till information om transidentitet och transerfarenhet. I likhet med J så har C också främst erfarenhet av att eleverna själva driver frågor om öppenhet: “Vi har några där det varit ganska så tydligt från början, där hade skolan inte någon större förtjänst, utan där fanns en tydlighet redan när de kom hit, att så är det liksom.” C fortsätter: “De var tydliga med föräldrarna på Schoolsoft så det skulle stå ett annat namn än det från födseln /.../ några av eleverna i tvåan som varit öppna från början så har det varit en konflikt hemifrån, att man inte vill ändra namnet nu. Det har varit en kämpig period.”. Eleverna med könsöverskridande identitet som påbörjar sin utbildning på C:s skola känner alltså att det finns ett behov av att förtydliga att de inte följer den binära könsnormen. För att kunna berätta detta måste de även besitta förmågan att kunna, orka, vilja eller våga vara öppna i sin könsidentitet, något som vi i C:s utsaga ovan ser skapar svårigheter för eleven om den inte har stöd hemifrån.

A har till skillnad från C och J ingen erfarenhet av att möta transpersoner i skola. A arbetar även till skillnad från C och J på en stor kommunal grundskola där traditionsbundenhet och kulturell homogenitet råder. A pekar på organisatoriska svårigheter som en viktig anledning till att mötet med olikheter mellan elever försvåras:

Skolan är ju ett företag numera kan man ju säga. Alltså det är problematiskt. Det är en svår miljö. Jag tycker inte att man kan trycka in 30 ungar i en klass och sedan säga att nu ska vi ha det bra och visa och slappna av och var er själva. Det är en sån enorm utmaning liksom. /.../ om man då inte har 30 elever, man kanske max är tio till tolv och man har små grupper, då kan man jobba närmre eleverna och verkligen ha tid att ägna tid till dom och ge sig in i de här ämnena, som identitetsskapande.

För att elever ska kunna leva ut den egna individen så menar A att det kräver klasser med små grupper där olikheter mellan individer får utrymme att gro. Detta skulle även skapa gynnsamma förutsättningar för läraren att både få mer tid och att arbeta i närmre relation till varje enskild elev. Stora klasser möjliggör inte identitetsskapande, något A menar är problematiskt som. Ytterligare en aspekt som försvårar för A är läraruppdraget:

Det är många som upplever att, och jag upplever det också, att läraruppdraget är väldigt, väldigt stort och väldigt komplext faktiskt. Och när det läggs mer och mer grejer på en som ska göra så kanske det kan

vara så att det där med att ta till sig något nytt eller nya inkluderande arbetssätt att det upplevs som för besvärligt

Läraruppdragets komplexitet i kombination med ökade arbetsuppgifter resulterar för A i att man som lärare ser på ny kunskap och ett inkluderande arbetssätt som en belastning. Det blir tydligt i utsagan att inkluderande arbetssätt inte är något som sker naturligt i det dagliga arbetet på skolan. D har heller inga erfarenheter av att möta elever med könsöverskridande identitet eller uttryck i skolan och hen resonerar kring hur detta skulle kunna påverka personal och elever:

Alltså många av de här barnen möter ju liksom inte transpersoner någon av dem någonsin /.../ och så är det jättemånga i personalen som inte heller har det. Så tänker man liksom inte på att i den bristen på möten och erfarenheter så kan det gro någonting, så kan det gro liksom ett skeptiskt förhållningssätt till det där som för en själv är okänt på något sätt.

Som D påpekar ovan saknar skolan erfarenheter bland lärare och elever av att möta olikheter och variationer i könsidentitet, dvs. öppna transpersoner. Därmed tycks det, för D, heller inte finnas några transpersoner på skolan. Bristen på erfarenheter resulterar, enligt D, i att transpersoner omedvetet förfrämligas och att den alienationen i sin tur kan leda till skepticism gentemot sådant som bryter normer. D reflekterar över vad som skulle krävas för att skolans personal skulle överbrygga bristen på erfarenheter av könsöverskridande identitet och uttryck hos elever och personal:

Att något händer. Att man märker att det finns ett problem. Att man ofta, att man alltid fastnar där: man springer liksom alltid omkring och släcker bränder. Så tänker man att man alltid vill jobba förebyggande, man vill jobba med saker innan, men så blir det aldrig så.

Förutsättningarna för ett förebyggande arbete hämmas enligt D av att problematik i skolan alltid löses i stundens hetta. Samtidigt menar D att problematiken som uppstår i dagsläget inte är tillräckligt allvarlig för att ett förebyggande arbetssätt ska implementeras. Vi kan alltså utifrån detta resonemang förstå att ett förebyggande arbete som ökar elever och lärares erfarenheter av transpersoner kan ske först efter det att kränkande attityder eller beteenden har uppdagats och värderats tillräckligt allvarliga.

För att sammanfatta lärarnas utsagor så kan vi se att lärares erfarenheter (eller brist på erfarenheter) av att möta och arbeta med elever med könsöverskridande identitet eller uttryck påverkas av olika omständigheter. Dessa omständigheter är för C och J beroende av programval där bägge upplever det estetiska programmet som i större utsträckning accepterande gentemot olikheter. C menar att dessa olikheter skapar möten och att möten i sin tur ökar förståelse inför nya olikheter. Dock kunde vi också se att skolans arbete ej skedde förebyggande då verksamheten antog att inga transpersoner fanns i den aktuella skolan. Normkritiska arbetssätt och åtgärder ansågs relevant först vid elevers eller vårdnadshavares öppenhet. Arbetet tenderade även att verka generaliserande vid en för stor grad av mångfald då lärarna snarare ville behandla den stora varieteten lika än att se till nyanser i gruppen. Att tillgodose alla elevers behov och identitetsmässiga tillväxt är en svår fråga som vi kunde se i fallet med A. A har, till skillnad från C och J, inga erfarenheter av att möta öppna transpersoner i skola och upplevde därför heller inte att transpersoner "fanns" på skolan. A pekar på flertalet organisatoriska faktorer som försvårande omständigheter: därav kulturell homogenitet, traditionsbundenhet och stora klasser. Men även läraruppdraget ses som en försvårande omständighet då dess komplexitet lämnar lite utrymme för

inkluderande arbetssätt. Avslutningsvis menade D att i bristen på möten så riskerar lärare och elever att gro en skepticism och ett förfrämligande av olikheter.

6.2 Del II

Del II utgår ifrån uppsatsens andra frågeställning *Hur kan vi utifrån Kevin Kumashiros fyra förändringsstrategier förstå lärarnas utsagor?* och tematiseras utefter Kumashiros (2002) fyra förändringsstrategier. I analysen framkom det att Strategi 1 – 2 var de mest frekvent använda strategierna medan Strategi 3 användes minst. I närmre granskning av transkriberingen fann jag inga utsagor som pekade på att informanterna använde sig av strategier som syftade till att skapa förhållningssätt hos eleverna som förändrar samhället. Orsaken till bortfallet av Strategi 4 kan bero på åtskilliga faktorer så som val av metod. Om jag exempelvis valt att observera undervisning så hade kanske strategi 4 framkommit. Ett annat exempel på varför strategi 4 saknas i min empiri, kan bero på frågornas utformning där informanterna tolkat eller svarat på frågorna på ett sådant sätt att de inte korresponderar med de tolkningar jag själv gjort av frågorna. Bortfallet av Kumashiros 4:e strategi utesluter dock ej att lärarna inte arbetar med strategin. På grund av uppsatsens begränsningar och de omständigheter som redan diskuterats tidigare i stycket så framkom det inte här. Konsekvenser för bortfallet kommer jag vidare ta upp i diskussionen. Nedan kommer jag att beskriva på vilka sätt Kumashiros 3 första strategier framkom.

6.2.1 Strategi 1: med språk som verktyg i utbildning för den Andre

Strategi 1 utgår ifrån den marginaliserade gruppens behov. Här arbetar verksamheten med trygghetsskapande genom att skapa mötesplatser för den Andre eller med skolmiljön genom riktade insatser och stöd. I denna strategi har jag undersökt ifall det i transkriberingen finns utsagor om strategier riktat mot elever med könsöverskridande identitet eller uttryck i syfte att främja trygghet och inkludering.

Den strategi som starkast framträdde bland lärarna var *språket*. Samtliga lärare kunde vid flertalet tillfälle nämna att språket läraren använde sig av i undervisningen utgjorde en viktig funktion i relation till trygghetsskapande för transpersoner. Särskilt tycktes det muntliga språket som förmedlades från läraren till eleverna ha ett tema av neutralitet i förhållande till elevers och personers kön och pronomen. I samtal med A om inkludering av elever med normbrytande könsidentitet i undervisningssammanhang nämner hen att:

Det är betydelsefullt hur man uttrycker sig. så när jag pratar om relationer så brukar jag inte säga "tjej eller kille". Jag brukar säga "partner" i skolan, "din partner" eller "din lover", eller "din kärleksrelation" eller så. Det ska vara så öppet, så öppet som möjligt, just bara för att eliminera att det sitter någon unge där och känner sig utanför.

A menar att språket kan ha exkluderande konsekvenser. Ett könsneutralt språk kan motverka exkludering om det används så öppet som möjligt. Att A använder sig av ett öppet språkbruk kan tolkas som en medvetenhet hos A om språkets inkluderande och exkluderande mekaniker. I kontrast till A:s förebyggande språkstrategi justerar C sitt språk efter elevers behov:

De elever som faller inom den här gruppen har uttryckt att de fortfarande bemöts fel, att man, lärare, säger "han" istället för "hon" eller tvärt om. Vi såg ett behov där, att vi måste belysa det här med att vi måste vara försiktiga med att sätta stämpel.

Det könsneutrala språket är här ett resultat av ett behov på begäran av elevgruppen där "stämplandet" av elever utifrån pronomen är något lärarna måste vara aktsamma inför. C använder sig i likhet med A av strategier där hen försöker frångå en binär tvåkönsnorm i språkbruket: "Jag försöker att inte använda de orden (tjejer och killar), utan använda namn och "gruppen", "Hej, bildelever!" eller vad fan som helst och alla är inkluderade i den, inte bara han och hon.". Som vi kan se anser även C i likhet med A att ett könsneutralt språkbruk kan ha inkluderande effekter. Effekterna av ett inkluderande språkbruk förhåller sig inte enbart till att, som C och A menar, minimera risken för exkludering av transpersoner. Ett aktivt könsneutralt språkbruk kan även genom vana normalisera pronomen som upplevs som okända eller främmande för eleverna, menar D:

Jag återkommer väldigt mycket till språket. Att man för det första inte förutsätter vilket kön man har. Det är jättemånga elever som har svårt att implementera könsneutrala pronomen i sitt språk och tycker att det liksom är en naturlig del av att prata. Man vänjs ju vid det ju mer man hör andra prata på ett mer neutralt och inkluderande sätt. Och det är väl typ det som jag försöker tänka på i vardagen liksom, och fånga upp saker som de säger som man tänker "det där kan jag plocka upp", så kan vi diskutera vidare. Så egentligen inte sådär jättemycket aktivt arbete, tänker jag. Utan egentligen ganska passivt. Man tar det när saker dyker upp.

Genom att skapa vanor av könsneutralt språkbruk så kommer elevernas upplevelse av det svåra och främmande i att använda sig av ett mer inkluderande språkbruk att minska, enligt D. Förevändningen är dock, som vi kan se i D:s resonemang, att arbetet sker kontinuerligt i det dagliga arbetet och att läraren även kontinuerligt fångar upp de situationer kring språkbruk som uppstår, ett arbetssätt som D själv faktiskt inte uppfyller då hen enbart arbetar situationsbaserat och ej förebyggande. Trots att arbetets sporadiska natur utmynnar det i en klar förändring i elevernas språkbruk, enligt D:

Jag märker på hur de pratar, de kan ofta rätta sig liksom. Om det är liksom en jargong där man kallar varandra böger som ett skällsord, så efter ett tag så blir det bara "B...!" och sen så liksom stoppar de sig själva. Det är sådana grejer att man märker att de börjar tänka efter. /.../ man märker att de börjar bli lite mer medvetna om sina egna mönster på något sätt och att de gör grejer av vana, men börjar märka att de gör det och då i vissa fall aktivt bryter det här.

Som vi kan se i utsagan ovan resulterar vanan i att eleverna själva både uppmärksammar och ändrar sitt språkbruk. Eleverna kan med hjälp av att lärare uppmärksammar kränkande språkbruk lära sig att se till sina egna mönster och därmed bryta dessa. Även A pekar på vikten av att skapa medvetenhet om språkets implikationer hos elever, men hen menar till skillnad från D som pekar på vanor, att språkbruk bör utmanas av läraren:

Jag brukar vara ganska noga med språket när jag pratar med mina elever, eller jag tänker på språket och hur man uttrycker sig är betydelsefullt och hela tiden försöka att utmana fastän det är jätte, jättejobbigt. Att utmana eleverna om någon säger böger och sådana hårda grejer som de gör. att liksom ifrågasätta " Varför säger du så?", " Vad menar du med det?", " Varför är det relevant i den här situationen?" så de på något sätt ska börja tänka på språket och hur man uttrycker sig kan påverka inte bara dig själv utan andra, man kan ta illa vid sig.

D påvisar att språk kan vara kränkande, men genom att läraren kontinuerligt fångar upp och ifrågasätter kan medvetenhet om hur språk påverkar sig själv och sin

omgivning skapas. Förändringen förutsätter dock, som vi kan se, att läraren både tänker på och är villig att utmana språket trots att det upplevs som tufft och krävande.

Varsamheten i språket gentemot transpersoner framhävs i likhet med C också av J: ”man har ju kanske ett extra förstorsringsglas, så du tittar noggrannare, du lyssnar noggrannare”. Utöver en varsamhet i det egna språket påtalar J att det även finns en vaksamhet i den didaktiska undervisningen: “Du kollar efter när man delar in i grupper, när man samarbetar och sånt så man har ett extra öga så inte något sker.”. J menar att lärare behöver öka sin vaksamhet av transpersoner inte bara i det egna språkbruket utan även när dessa arbetar ihop med andra elever. Samarbetsmoment och interaktion mellan trans- och cis- elever är alltså något J upplever som riskfyllt.

Sammanfattningsvis kan vi se att språket är det verktyg som huvudsakligen används i utbildning *för* den Andre. Språket kan ha både inkluderande och exkluderande mekanismer, men majoriteten av lärarna framhöll vikten av ett könsneutralt språkbruk där föreställningar om elevers och grupperns kön skulle beaktas med vaksamhet: föreställningar om könstillhörighet är, som vi kan se i utsagorna ovan, inte alltid synonymt med tillhörighet utan kan snarare främja exkludering och fördomar om exempelvis normbrytande identitet och uttryck. Vaksamhet uppfordras av C och J i både språkbruk och didaktisk undervisning där oaktsamhet skulle kunna leda till utsatthet av den marginaliserade gruppen. Genom att kontinuerligt arbeta med och skapa vanor i språkbruket kan element som uppfattas som främmande för lärare och elever normaliseras. Vanor i språkbruket kan även lära eleven att uppmärksamma, förändra och brytande kränkande beteenden. Om läraren uppmärksammar och utmanar kränkande språk så kan hen också skapa medvetenhet om språkets påverkan.

6.2.2 Strategi 2: utbildning *om* den Andre i skola och klassrum

Strategi 2 utgår, till skillnad från Strategi 1, ifrån den normerande gruppen. Syftet med strategin är att motverka förtryck genom att den normerande gruppen utbildas *om* personer som förhåller sig utanför normen. Genom utökad kunskap förväntas den normerande gruppen skapa acceptans och förståelse för den Andre. De strategier för utbildning *om* den Andre som tydligast framträdde i lärarnas utsagor bedrevs på två olika vis: genom planlagda temadagar och projektarbeten i den genomgripande verksamheten samt i ämnesrelevanta kurser i bildämnet. I bildämnet finns det flertalet kurser där eleverna ska lära sig att analysera bilder med hjälp av så kallad *bildanalys*. Vanligtvis tematiseras dessa bilder efter mediala eller populärkulturella fenomen med fokus på exempelvis genus, etnicitet eller HBTQ där elever lär sig förstå hur bilder kommunicerar i relation till avsändare och mottagare. När informanterna ombads berätta hur eller om de arbetar med könsöverskridande identitet och uttryck i bildundervisningen kunde samtliga informanter berätta att de främst använder sig av bildanalytiska metoder:

C: Vi har en kurs som heter till exempel Estetisk kommunikation där man pratar mycket om visuella uttryck och kommunikation och bilder. Vi har gjort uppgifter där vi har gjort stereotyper och där hade vi väl en liten diskussion vid ett tillfälle /.../ Vi planerar inte utifrån att vi ska diskutera. Det tror jag nog inte riktigt att vi har gjort faktiskt. Utan den diskussionen tar vi nog när den dyker upp.

C planerar inte utefter att arbeta med könsidentiteter utan arbetet uppstod snarare spontant i relation till en diskussion i en redan inplanerad uppgift. C menar att det huvudsakligen är så hen

arbetar med kön och identitet. A arbetar i likhet med C med att elever ska förstå bilders kommunikativa budskap: Jag brukar ofta jobba med konstnärer och använda konstnärers liv och arbete som inspiration och då tänker jag oftast på att jag försöker dela mellan, att det inte bara ska vara gubbarna”. A menar att bred representation bland konstnärerna är viktigt även om A huvudsakligen använder sig av cis-personer. Även för A uppstår diskussioner kring kön och könsidentitet spontant:

Vi hade en grej med Instagram där vi följde en del personligheter på Instagram. Vi skulle tolka bilder och sådana grejer. Jag har pratat en del om olika kulturpersonligheter och då finns det ju en hel del, Amanda Lepore och så /.../ Det har varit öppna diskussioner, inte så där direkt att jag tänkt på ett stort sätt eller haft en superstor tanke att det ska komma upp, utan det har väl bara kommit lite mer kanske naturligt.

A använder sig av kända digitala plattformar i sin undervisning där hen upplever att diskussioner uppstår naturligt när eleverna får möta normbrytande personer. I citatet ovan berättar A att hen exempelvis arbetat med Amanda Lepore som är en känd amerikansk modell och transkvinna. J arbetar i sin tur mycket med fotografier som hen menar är ett tacksamt område att möta könsidentitet på: “När vi jobbar med samtidsfotografi och sånt så är det ju ganska mycket fotografier och så som man kan titta på som har att göra med könsidentitet.”. Dock har J aldrig själv arbetat med just transpersoner i bild. J menar att hen begränsas i sin egen normativa tillhörighet:

Jag tillhör ju en norm och har erfarenheter av bekantskaper och elever som tillhör de här grupperna, men jag är ju inte jättebra på detta och det finns ju alltid en rädsla att klampa in som en elefant i en porslinsbutik. Särskilt då som man då, tror jag. Särskilt då som äldre man, som äldre vit, medelålders cis-man. Så jag har en vaksam person som sitter på min axel: "Nu får du vara försiktig här så du inte gör fel!".

I utsagan kan vi förstå att J uppfattar sin könsidentitet som cis-man som försvårande och något som måste tas i beaktning i relation till elever med normbrytande könsidentitet. Att J dessutom är vit, samt av en viss ålder tycks upplevas som ytterligare begränsningar.

Den första delen i Strategi 3 utgår ifrån läroplanen bildundervisning med fokus på bildanalys. Den andra strategin tar sin utgångspunkt i verksamhetsförlagda projekt och temadagar. C har erfarenhet av att skolan använt sig av gästföreläsare från RFSL:

Han kom hit och pratade med oss om just stereotypa manliga drag versus kvinnliga drag, om förutfattade meningar man har när en person kommer in i ett rum. Det är bra, men han var ju man. För mig är det svårt att få en 100% trovärdighet då kanske från någon som är man och ska diskutera de här frågorna. Jag hade tyckt det var spännande att möta personer som är transpersoner som gått igenom en problematik i skolan.

C menar att en person med manlig könsidentitet får minskat förtroende i frågor gällande könsidentitet och problematik i skolan. Det förefaller slutligen att C inte möter transpersoner i den utsträckning som hen önskar, trots att verksamheten bjuder in föreläsare från RFSL.

I verksamheten berättar F att eleverna möter transpersoner via schemabrytande dagar, men problematiken i detta fall förefaller inte avgränsat till metoden för värdegrundsarbetet utan återfinns i elevernas förhållningssätt mellan uppfostran och förväntade beteende.

Vi har haft ganska så mycket schemabrytande dagar där vi pratat värdegrund och så och då har vi jobbat ganska så mycket med frågorna och visat lite dokumentärfilmer om ungdomar som har gått igenom en könskorrigering och

könsbyte och så. Fått ta del av deras resa och så. Men vi har ju också en elevgrupp som är teoretiskt väldigt duktiga. De vet hur man ska svara rätt och sen kan de ändå göra någonting helt annat i praktiken. Så de vet då vad som är det korrekta svaret att svara för så pass väluppfostrade är de, att de vet att de ska svara på det här sättet “för det vet jag att andra gillar”.

Problematiken i strategin ligger enligt F i ett glapp mellan teori och praktik. Eleverna kan, trots att de får ta del av transpersoners liv, i praktiken agera på ett sätt som motverkar syftet med det schemabrytande arbetet. F framhäver här att elevernas uppfostran påverkar deras teoretiska framgångar där eleverna uppfyller lärarnas förväntningar trots att praktiken tydligt framhäver motsatsen.

För att sammanfatta utslagen i utbildning om den Andre så kan vi se att lärarna förlägger arbetet på verksamhetsförlagd nivå via studiedagar, temadagar och projektarbeten samt i klassrumsbaserade bildanalytiska uppgifter. Det klassrumsbaserade arbetet inkluderar oftast inte könsöverskridande identitet och uttryck i uppgifter och vanligtvis planerar heller inte lärarna för att detta ska tas upp. En lärare avgjorde ämnet som viktigt att ta upp, trots att denne själv ej hade praktiskt tillämpat ämnet, men beskrev samtidigt att det fanns en rädsla för att göra fel och när man som lärare hade en könstillhörighet som tillhörde den accepterade cis-normen. I de verksamhetsförlagda insatserna upplevde en lärare att hen saknade möten med transpersoner; enbart gästföreläsare inte var tillräckligt för att skapa sig gedigen förståelse av transpersoners liv. Gästföreläsaren behövde även själva vara trans för att upplevas som trovärdiga i frågor om trans, enligt läraren. En annan lärare, F, menade att uppfostran kunde spela stor roll i elevers teoretiska och praktiska agerande. F, som arbetade i ett sociokulturellt homogent och välbärgat område hade erfarenheter av transrelaterade frågor på schemabrytande dagar där elever rent teoretiskt uppvisade förväntat beteende. Det praktiska agerandet var sedan motsatt som ett utslag av sin normativa uppfostran, enligt F.

6.2.3 Strategi 3: kritisk utbildning genom identitetsskapande

Strategi 3 utgår ifrån att elever ska få syn på egna förtryckande beteenden som bidrar till andrafiering. Eleven ska lära sig hur förtryck fungerar genom att kritiskt granska sig själv och de strukturer som bidrar till förtryck. Målet är att eleven sen ska förändra dessa beteenden. Huvuddelen av informanterna har arbetat med identitet och identitetsskapande som strategi för att lära eleverna att kritiskt granska de mekanismer och de egna beteenden som bidrar till förtryck av normbrytande personer. Flertalet av lärarna har tagit hjälp av reklambilder som medel i den kritiska undervisningen. A hänvisar till identitetsskapande och reklam i klassrumsbaserade diskussioner som metod:

Jag har jobbat med identitet och då får man väl säga att det ingår där. Jag kommer ihåg ett arbetsområde vi gjorde där vi jobbade med reklam och då började jag med att visa väldigt könsstereotyp reklam. Så att ungarna liksom själva skulle bli medvetna om det och titta på det och försöka få syn på varför framställer man personer på det här sättet? Vad tror ni det betyder?

I undervisningssammanhang använder sig A av reklam med överdriven representation av de manliga och kvinnliga könsrollerna. Genom att styra undervisningen med kritiska frågeställningar uppmanar hen eleverna att diskutera och betrakta reklam ut nya synvinklar. I diskussionen som uppstod i nedanstående utsaga avgjorde A eleverna som medvetna i fråga om

normbrytande identiteter. Dock blev det tydligt att detta inte förutsatte att eleverna alltid skulle handla i enlighet med ett inkluderande beteende:

Det blev liksom en diskussion med det här då. Men det jag slås av är ju att de flesta ungarna är ju rätt medvetna, att det finns människor i samhället som identifierar sig på andra sätt än de normativa sätten. De flesta barn vet ju detta liksom. Jag upplever inte att de tycker det är något konstigt, faktiskt. /.../ Sen så i vissa situationer så är det ju så att dom faller tillbaka kanske, fastnar för olika sorts gruppsyck. Eller så har man andra åsikter, att man tycker att det på något sätt är konstigt eller annorlunda eller så. Eller negativt till och med. Men, man vet om det, det är ingenting som dom är omedvetna om.

Eleverna upplevs av A som insatta och tycks inte finna normbrytande identiteter eller uttryck konstigt, trots detta är gruppsyck ett exempel på beteende som kan få elever att handla eller uttrycka sig motsägelsefullt. Utsagan speglar på så sätt styrkan i gruppsyck; ren medvetenhet om normbrytande identiteter förutsätter alltså inte att eleven ska förändra det egna beteendet.

Med hjälp av att kritiskt analysera och granska beteenden så väl som bilder som i vardagligt bruk vanligtvis tas för givet så kan läraren hjälpa eleverna att förändra föreställningar om kön och identitet. D tar i likhet med A hjälp av reklambilder i undervisningen:

Vi körde liksom en lektion där vi gick igenom, det är en sån jättelång powerpoint med jättemycket exempel då från Medierådet /.../ dels är det reklambilder, fotografier på människor, modeller. Då är det ju mest exempel på det som är "normigt"; alltså med mönster som finns och sen så tas det upp lite exempel som är normbrytande. Sen så nästa vecka när de kom så bara så här: "alltså nu kan inte jag sluta se det. Nu, alla bilder jag ser är liksom med de glasögonen."

D använder sig av kontrasterande bilder mellan normativitet och normbrytare för att påvisa normerna mellan könen. Den kritiska analysen av reklambilders framställning av kön förändrade elevernas synsätt. Det förändrade synsättet hade påverkat eleverna inte bara i utan även utanför klassrummet då de efter förfluten tid påtalade att de inte kunde bortse från den nya kunskapen när de betraktade bilder i vardagen. I likhet med A utnyttjar även D diskussioner i bilduppgifter som analysverktyg av normer:

I sjuan brukar jag göra att de får teckna serier med fokus på normer /.../ Sen måste man ju diskutera det vidare utifrån det de tecknar, att de får läsa varandras serier och att man pratar om de situationerna: "hur hade ni själva reagerat om det, säg att det börjar en ny elev i klassen som var "så här och så här": behöver man göra en grej av det? Varför behöver man det i så fall? Om någon annan gör en grej av det, vad man kan göra då?".

D förlägger inte arbetet enbart vid att eleverna ska producera serier om normer, de måste även reflektera över och förankra normerna i elevernas vardag. De diskussionsbaserade bilduppgifterna utmynnar i att utmanande elevernas förgivettagna synsätt, något som eleverna upplever som positivt:

De går ju igång ganska så mycket på det för det är så mycket de...alltså när man jobbar med bildanalys så är det ju så mycket smågrejer som man inte tänker på liksom. Så de brukar tycka det är lite roligt att bli tvingade att göra det. Det är så här: "ah, oj, shit, det har jag aldrig tänkt på!". Sen så säger de så här "alla bilder jag ser så är det bara så här: Typiskt! Ja, klart! Klart hon har öppen mun, ja, för det är ju en kvinnlig modell". Det är ganska så roligt.

I utsagan kan vi förstå att bildanalys utifrån normer inte tillhör normaliteten i bildundervisningen utan är snarare ett moment D måste förmå eleverna att genomföra. Trots att den normkritiska pedagogiken upplevs som svårare att implementera i undervisningen så

har den i likhet med A:s erfarenheter en stark förmåga att förändra elever på så vis att de erhåller en förmåga att analysera annars förgivettagna bilder normkritiskt.

Lärarna A och D har främst använt sig av strategier som tar sin utgångspunkt i undervisningssammanhang. C utgår å sin sida istället ifrån att belysa sina erfarenheter av att integrera kulturella identitet i bildundervisningen:

Jag har jobbat mycket med skateeleverna och vi jobbar mycket med identitet och estetiska uttryck och hur de uttrycker sin kultur och så: vem man öppnar upp för, vem man stänger inne och hela den grejen. När jag tittar på en grupp skejtare så ser alla i stort sett likadana ut och klär sig likadant och de "brötar" nästan lika mycket. Det är en ganska så tight kultur, men när man tar tag i den kultur och diskuterar och benar upp vilka uttryck som finns inom världen, när man väl gör det så ser de nog lite själv att "fan, ja, det är ju rätt likt". Det jobbar vi jävligt mycket på att försöka få den världen som vi vet är grabbig och lite brötig och kanske har stängda dörrar, fastän de inte tror att de har det, så jobbar vi lite grann på att bryta det, diskutera tjejskate som blivit som ett begrepp nu; vilken plats har det i den här manliga världen? Så på det sättet jobbar vi med att försöka bryta det. Synen på andra människor.

I skolan återfinns enligt C tydliga normativa riktlinjer som påverkar klädsel, uttryck och interaktion hos eleverna. Detta menar hen är en del av en identitetsmässig kultur i skolan. Dock påtalar C att eleverna saknar en medvetenhet om kulturens homogenitet då de upplever den egna identiteten som unik. Hen känner ett behov av att uppmärksamma den "grabbiga" och "brötiga" kulturen då den påverkar synen på den egna identiteten och andra människor på ett exkluderande vis. Genom att utgå ifrån att kritiskt granska den grabbiga kulturen så skapade eleverna nya synsätt på identitet och lärde sig därmed att uppmärksamma den grabbiga kulturens exkluderande mekanismer. Om det nya synsättet i sin tur lyckades förändra elevernas beteende framgår inte i utsagan. Som vi kan förstå utifrån A:s utsagor så innebär alltså inte ett förändrat synsätt ett förändrat beteende.

Sammanfattningsvis kan vi se att lärarna använder sig av identitet och identitetsskapande för att lära elever att kritiskt granska sig själva och de strukturer som bidrar till förtryck. Samtliga av de omnämnda lärarna arbetade med att skapa nya synsätt på elevers förgivettagna identiteter, ofta genom att påvisa kontraster i exempelvis media och reklam mellan norm och normbrytare. I de reklambaserade strategierna så använde sig även lärarna av kritiska diskussioner ämnade att utmana och skapa nya förhållningssätt. Dock kan vi, som i fallet med A, förstå att en generell medvetenhet inte förutsätter ett inkluderande agerande. Tillägnandet av nya "glasögon" kunde ske först när eleverna lärt sig att inte enbart producera, utan när de med lärarens hjälp, även fått reflektera och kritiskt diskutera bilderna de producerat. Kort sagt kan vi förstå att elevernas kritiska förståelse av sig själva och förtryckande strukturer är beroende av lärare villiga att implementera normkritiska bilduppgifter som utmanar trygga och förgivettagna uppfattningar samt att leda diskussioner där elever ges utrymme att kritiskt reflektera.

7. Diskussion

Uppsatsens huvudsakliga syfte har varit att bidra med kunskap om de omständigheter som påverkar bildlärares arbete med könsidentiteter och vilka konsekvenser detta får i bildundervisningen. För att svara på syftet har uppsatsen indelats i två delar, där den första delen utifrån lärares erfarenheter beskrivit hur bildlärare arbetar med könsidentiteter i sin undervisning, vilket ger en förståelse för hur och på vilket sätt detta identitetsarbete kan komma till uttryck. Den andra delen har sedan fördjupat analysen kring hur könsidentitet görs i en bilddidaktisk kontext genom att problematisera och kritiskt granska informanternas utsagor med hjälp av Kevin Kumashiros fyra förändringsstrategier. Vid analys av lärarnas utsagor fann jag en bred variation av omständigheter som påverkar deras erfarenheter och arbete med transpersoner i skola. På grund av uppsatsens begränsningar kommer inte alla att aktualiseras, men många av omständigheterna är tätt sammanvävda med varandra. Istället kommer jag avgränsa dem till de ämnen som bäst svarar på studiens övergripande syften. Jag kommer nedan med hjälp av uppsatsens teori beskriva två stycken omständigheter som tydliggörs i mitt resultat samt några av de konsekvenser detta får för lärares identitetsarbete i bildundervisningen. Kapitlet avslutas med att jag lyfter ett par framtida forskningsfrågor.

7.1 Omständighet I

Den första omständigheten jag vill lyfta är den *homogenitet* i närområde och skola som påverkar både elever och lärares erfarenheter och förhållningssätt till den Andra. Det visade sig att lärare som arbetade på skolor med snäva homogena ideal hade liten eller ingen erfarenhet av att arbeta med transpersoner till skillnad från de mer heterogena skolorna. Lärarna menade att skolorna speglade områdets tydliga homogenitet samtidigt som de uttryckte att skolorna också värnade om traditionella ideal i det didaktiska genomförandet på så vis att nya integrerande idéer motarbetades av kollegor. I likhet med Marklunds studie (2019) kan vi här bekräfta att snäva traditionella värden i skola kan få negativa implikationer för det normbrytande arbetet. I de homogena skolorna vann bland annat aldrig ämnesöverskridande och tematiska arbetssätt stöd hos kollegiet och läraren i det specifika fallet lämnades därmed att bedriva normkritisk pedagogik på eget bevåg. Här inkorporerade eller planerade inte läraren att aktivt bearbeta ämnen som berörde könsöverskridande identiteter eller uttryck, utan detta var beroende av elevers spontana ingivelse. Utifrån Wikbergs studie (2014) är normkritisk undervisning beroende av tydliga ramar och förhållningssätt. Men om de, liksom i den spontant drivna undervisningen, upplevs som oklara kommer de att förstärka snarare än att motverka normer.

Vid tillfällen då de homogena skolorna bedrev normkritiskt arbete skedde detta på en övergripande verksamhetsförlagd nivå där temadagar och gästföreläsare från exempelvis RFSL användes som strategi för att ge kunskap och möten med den Andra. Bromseth och Darj (2010) kritiserar denna metod och menar att den är toleranspedagogisk snarare än normkritisk just på grund av att arbetet förläggs vid enskilda dagar istället för att ske kontinuerligt och genomgripande i verksamheten som helhet. Forskarparet pekar istället på vikten av lärarens förståelse för normer i den dagliga undervisningen, något min studie skapat en fördjupad insikt igenom den prominenta roll läraren innehar för elevers förståelse för normbrytande könsidentiteter. Lärare i homogena skolor har därför främst erfarenhet av Kumashiros andra strategi: Utbildning *om* den Andra. Fördelarna med

Strategi 2 är att eleven genom möten med den Andre också lär sig om den Andre. På detta vis kan eleven få empati och tolerans för personer vars identitet och uttryck kan te sig som främmande. Å andra sidan kan temadagar förstås något externt som inte har med den reguljära undervisningen att göra. Ämnena på temadagarna kan då komma att uppfattas som avvikande till skillnad från om de hade integrerats i den dagliga undervisningen. Resultatet visade att Strategi 2 genererade goda teoretiska resultat där eleven hade lärt sig om den Andre, men i den praktiska kontexten misslyckades strategin med att få eleverna att implementera empati i det faktiska agerandet. Teorin och praktiken visade sig snarare vara produkter av klass- och bakgrundsmässiga faktorer där elever förväntades nå höga studieresultat. Kunskapen om den Andre genereras i detta fall som en effekt av akademisk status baserad på elevers normerande förutsättningar i en specifik klassbakgrund snarare än själva strategin i sig. Strategin visar sig alltså otillräcklig då den misslyckas med att störa de maktbundna strukturer som aktivt särskiljer norm och normbrytare eller ifrågasätter cis- och heteronormen i de traditionsbundna och homogena skolorna, vilket också är den främsta kritik Kumashiro (2002) har gentemot strategin. För att realisera lärarens möjligheter att bidra till komplexa förståelser om den Andre i en homogen och traditionsbunden miljö är alltså läraren i behov av att flertalet omständigheter införlivas: ett genomgripande stöd från verksamhet och kollegor; att verksamheten är villig att analysera den egna normerande kulturen; att det normkritiska arbetet sker genomgripande samt att arbetet sker kontinuerligt för att uppfylla elevens förutsättningar att lära sig om den Andre. Dock kan man fråga sig vilket ansvar läraren innehar i en skola eller samhälle som inte premierar normkritiskt arbete: Är hen enbart offer för förhärskade normer och seglivade traditioner och därmed ett viljelöst instrument i diskrimineringen av den Andre? Eller finns det ett ansvar på läraren att enskilt implementera normkritiska analyser oavsett omständighet? Normer innehar otvivelaktigt en fundamental påverkan på alla människors uppfattningar och beteenden; i mångt och mycket kommer vi som lärare att återspegla dessa i skolan- på gott och ont. Coylar och Giralδος studie (2012) av lärares bemötande av elever utifrån könsidentitet är ett tydligt exempel på att skolan inte kan utgå ifrån en likvärdig undervisning utan kunskaper om normbrytande pedagogik. Den svenska skolan innehar enligt Värdegrunden en lagstadgad plikt att bedriva undervisning som inte bara främjar lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, den ska även aktivt motverka alla tendenser till diskriminering (2008:567). Frågan lärare kan ställa sig i hänseende till min studie är ifall de anser att den egna undervisning aktivt lever upp till målen i Värdegrunden eller ej samt vilka konsekvenser detta får. Läraren har ett enormt ansvar i värdegrundsrelaterad undervisning, dock har min studie också skapat en förståelse för att läraren är i lika stort behov av stöd från verksamheten. Utan stöd försvåras möjligheter att styra eleven mot en mer komplex världsuppfattning, vilket Marklund (2019) påvisat i sin studie. Utfallet blir, liksom Kumashiro visar (2002), inte enbart att marginaliseringen ökar utan att eleverna själva blir instrument för diskriminering med begränsade möjligheter att upptäcka identitetsspektrumets mångfacetterade möjligheter. Med det sagt bör läraren helst undvika Kumashiros andra strategi, i alla fall inte utan stöd av andra strategier.

7.2 Omständighet II

Den andra omständigheten utgick ifrån deras *erfarenheter* av transpersoner. Här spelade följande faktorer in: lärares normativa uppväxt, den samtida normerande tillhörigheten och slutligen identitetsmässig öppenhet från elevers sida, vilken också var den mest inflytelserika omständigheten. Elevers öppenhet i sin könsidentitet visade sig ha avgörande konsekvenser för

lärares faktiska identitetsarbete i skola. Som tidigare nämnt har lärare från heterogena skolor störst erfarenhet av transpersoner i skola och detta visade sig i flera fall vara avhängigt att elever eller vårdnadshavare självmant hade berättat om en elevs könsöverskridande identitet. Först efter vetskap om de transidentifierande elevernas befintlighet applicerades ett förebyggande arbete hos lärarna, och då främst med hjälp av ett könsneutralt språkbruk eller en generell vaksamhet gentemot personer och grupper i det dagliga språkbruket. Dock bedrevs aldrig ett aktivt normkritiskt arbete med fokus på könsidentitet i den dagliga undervisningen. Likt i de homogena skolorna blev könsidentitet en diskussionsbaserad förgrening till snarlika ämnen om normer eller genus. Arbetet bedrevs alltså huvudsakligen med den öppna eleven i åtanke; inte utifrån det faktum att det kunde finnas andra elever där som inte var öppna eller för att störa den ursprungliga normerande mekanismen som upprätthåller föreställningar om de binära ciskönen som ursprungliga och förgivettagna hos alla elever. Som Adrienne et al. (2017) påvisar innehar läraren i primär roll i ifrågasättandet eller upprätthållandet av destruktiva föreställningar om könsidentitet genom sitt språkbruk. Ett könsneutralt språkbruk kan vid en första anblick ses som en normkritisk strategi, men då den saknar ett grundläggande ifrågasättande av de normer som skapar den Andre i klassrummet så kan vi med hjälp av Adrienne et al. (ibid.) förstå att den likväl innehar funktionen att bekräfta normbrytares underordning och kontinuerliga diskriminering. Lärare med erfarenhet av transpersoner i heterogena skolor använder sig alltså främst av Kumashiros första strategi: *Utbildning för den Andre*. Som vi kan se är fördelen med denna strategi att den tydliggör den Andres förutsättningar och behov, därav vaksamheten och den språkbrukliga justeringen. Kritiken mot strategin är förlagd i att lärarna, trots att de didaktiska justeringarna är menade att underlätta för den Andre, lägger fokus just vid den Andre. Självklart gynnas elever generellt av ett könsneutralt språkbruk, dock adresserar det inte upprätthållandet av förtryckande strukturer. Med blickfånget på den Andre så förläggs också problemet vid den Andre. Utan den Andre tycks inte förtryck och marginalisering existera och alltså bedrivs heller inget aktivt könsidentitetskritiskt arbete. Strategier för den Andre förändrar förtryckets uttryck och beteenden hos normativa personer, men det löser inte själva grundproblemet. Jag rekommenderar, i likhet med Kumashiro, därför inte att lärare förlitar sig på Kumashiros första strategi: *Utbildning för den Andre*.

För att lärare ska frångå toleranspedagogiska arbetssätt är lärare i behov av strategier som förändrar elevers uppfattningar och förhållningssätt, exempelvis genom att kritiskt granska den egna förgivettagna identiteten. Marklund (2019) menade att bild har förmågan att forma elevers identiteter då känslor och tankar är en viktig del i bildskapandet, men detta bör ske utifrån förutsättningen att läraren styr eleven. Resultatet visar att flertalet lärare använde sig av identitetsskapande i bild för att lära elever analysera normer och föreställningar kring tillhörighet och identitet i enlighet med Kumashiros tredje strategi- den kritiska utbildningen. Ett kritiskt granskande visade sig skapa nya permanenta synsätt på förtryckets mekanismer hos eleven, men detta kunde enbart ske utifrån förutsättningen att läraren vågade utmana rådande föreställningar, vilket inte alltid var självklart då lärare kunde uppleva den egna normativa tillhörigheten som problematisk i relation mellan lärare och elev - norm och normbrytare. Ett sätt för lärare som förhåller sig innanför normen att tillgodose de egna tillkortakommanden är att rusta sig med kunskap om makt och normer. Dock kan denna förutsättning vara svår att tillgodose då lärarna inte utbildats i normkritik vid universiteten, något som också starkt kritiserats starkt av Bergström (2004). Genom att se till sig själv och granska sina normativa privilegier kan läraren ta ett första steg mot att på allvar förstå förtryckets struktur och den egna delaktigheten. Marklunds studie

(2019) om styrning blir en viktig faktor för den kritiska strategin då läraren inte får upphöra vid elevers tillägnande av kritisk medvetenhet då detta faktiskt inte garanterar ett kritiskt agerande. Här har läraren behov av Kumashiros fjärde strategi: Utbildning som förändrar studenter och samhälle, vilken på grund av tidigare nämnda anledningar inte framkom i uppsatsen.

7.3 Slutdiskussion

Kumashiro menar att dagens skolor bidrar till och upprätthåller förtryck (2002). I min studie kan vi se att lärare och skolor huvudsakligen använder sig av Strategi 1 och 2 vars förhållningssätt kritiserar för att vara toleranspedagogiska snarare än normkritiska. Dessa två strategier kritiserar av Kumashiro för att öka marginalisering mellan grupper och individer samt för att det saknar ett ifrågasättande av den härskande cis- och heteronormen. Vi behöver förändra de rådande omständigheter som begränsar lärare till Kumashiros två första strategier. En grundläggande förutsättning är, precis som Bergström (2014) påvisar, att lärarstudenter förses med obligatorisk utbildning i normkritisk pedagogik redan på universitetet. Idealt skulle universitetet spegla den utbildning vi lärare själva förväntas ge eleverna: aktiv och kontinuerlig normkritisk pedagogik oavsett ämne/kurs i skolan som helhet. Min uppsats har gett en fingervisning om några av de förändringar som bör ske. Kort sagt kan vi förstå att läraren innehar en primär roll i elevers identitetsmässiga förhållningssätt, uppfattningar och tillvaro men att dessa varierar beroende på social kontext, lärares erfarenheter, stöttning, kunskap samt förmåga att utmana. Uppfattningar, beteenden och förhållningssätt mot normbrytande identiteter som aldrig ifrågasätts återskapas i elevers föreställningsvärld som avvikande och "normbrytande" medan binära könsidentiteter bekräftas som oavvänt och naturgivet. Om bildlärare idag vidhåller Kumashiros två första strategier så är möjligheterna för identitetsmässig utforskande utanför de binära könsrollerna mycket liten för dagens elever. I uppsatsen inleder jag med en anekdot om mina erfarenheter av transpersoners osynlighet under mina år i grundskolan. Vid uppsatsens genomförande 20 år senare är transpersoner till stor del fortfarande "osynliga" i den reguljära skolan. Transpersoner måste fortfarande, då likt nu, påpeka sin existens för att berättigas trygghet och erkännande inom skolans parametrar. Lärdomen vi kan ta med oss av detta är att normer är svåra att förändra och att normerna är det bestående *glapp* som alltid kommer skapa fallgropar mellan lärares teoretiska och praktiska genomförande. Nya förhållningssätt tar lång tid att normalisera medan diskurser om kön, genus och identiteter hela tiden skrider framåt. Just därför är det av yttersta vikt att vi som lärare gör vårt yttersta för att inte bidra till vidgandet av glappet och att vi är öppna inför den rikedom av uttrycksmässig variation unga människor otvivelaktigt tar med sig till skolan. Vi kan inte stoppa den eller motverka den; vi måste följa med den, stödja den och utvecklas med den samtidigt som vi kritiserar och utmanar normaliserandet av cis- och heteronormen som någonting givet och beständigt. På så vis kan vi minska glappet.

I min studie har jag analyserat de omständigheter som påverkar bildlärares arbete och erfarenheter av transpersoner i skola. De lärdomar som framkommit i studien skulle kunna användas av lärare och annan verksam personal i en skolkontext för att driva ett tydligare normkritiskt arbete med målsättningen att förändra studenter som förändrar samhället. Det är viktigt att vara medveten om att den normkritiska pedagogiken är ett förhållningssätt som ställer krav på lärarens medvetenhet om normers funktion genom språk och handling. Därför är det fundamentalt för elevens tillägnande och aktiva realisering av samhällsförändrande strategier att läraren innehar kunskap

samt att hen på ett adekvat sätt har möjlighet att styra eleven med en vilja att konfrontera upplevda obehag i de utmaningar detta arbetssätt ställer på läraren. Läraren bör därför reflektera över både sitt språk och de didaktiska val hen gör i bildundervisningen. Val av material, genomförande och språk kan dementera eller reproducera både stereotyper och fördomar om norm och avvikare. Det är därmed viktigt att läraren noga planerar och undviker att låta spontanitet styra. Läraren kan dock inte på egen hand skapa dessa förutsättningar. Hen är i behov av stöd både från kollegor och verksamheten i stort, annars riskerar läraren att stå ensam vilket kan resultera i ett återupprepande av de normerande processer som skapar ogynnsamma förutsättningar för den Andre. Inga av Kumashiros strategier garanterar visserligen att ett kritiskt agerande implementeras av eleven, dock vet vi att de skapar nya kritiska synsätt eleven inte kan bortse ifrån och detta kan vara ett mycket viktigt verktyg för eleven i den samhällsförändrande målsättningen.

Avsaknaden av forskning som rör queer pedagogik gör att det finns ett stort behov av att forska kring dessa frågor ytterligare. Forskning som rör queer pedagogik med normkritiska förhållningssätt bedrivs till stor del utanför Sveriges gränser och Bromseth och Darj påvisar i Normkritisk pedagogik att det saknas studier om svensk normkritisk pedagogik (2010). Sedan bokens utkomst har intresset för normkritisk pedagogik ökat och idag bedrivs det studier inom ämnet ur ett större allmänintresse. Forskning som berör transpersoner i svensk skola är, på grund av sin stora frånvaro i svensk forskning, ett välkommet och mångfacetterat forskningsämne. Med hjälp av min studie har ett steg mot ökad förståelse kring transpersoners förutsättningar i skolan kunnat ges, men det finns mycket kvar att fördjupa sig i. Baserat på min studie skulle det exempelvis vara intressant att studera hur lärare i handling undervisar om dessa frågor samt hur elever hanterar dessa frågor. Detta är relevant utifrån det faktum att den svenska skolan ska spegla det samhälle eleverna sedan ska delta och verka i och lärare är elevens viktigaste ledsagare i denna process. Eleven spenderar en stor del av sitt initiala liv inom skolans parametrar och det är också här den tar del av de normer som skapar och formar elevens identitet. Elevers och lärares erfarenheter av normkritisk pedagogik i relation till könsidentitet är därmed ett oerhört viktigt ämne att bedriva utökad forskning i.

Litteraturförteckning

- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?*. Stockholm: Natur och kultur.
- Baier, M. & Svensson, M. (2009). *Om normer*. 1. uppl. Liber: Malmö.
- Bergström, J. (2014). Tystnadens tyranni – om lärares och skolans roll som normsättare för barn och unga. I Olsson, A.-C. (red), & Olsson, C. (red). (2004). *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Atlas, s. 98-119.
- Bremer, S. (2011). *Kroppslinjer: Kön, transsexualism och kropp i berättelser om könskorrigering*. Göteborg: Makadam.
- Björkman, L. (red), & Bromseth, J. (red). (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bromseth, J. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Feinberg, L. (1996). *Transgender warriors: Making history from Joan of Arc to Dennis Rodman*. Boston: Beacon Press.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. London & New York: Routledge Falmer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.). (2014). *Skola i normer*. (2. [omarb.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Nordenmark, L. & Rosén, M (red). (2008). *Lika värde, lika villkor?: arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Malmö: Liber.
- Olsson, A.-C. (red), & Olsson, C. (red). (2004). *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Atlas.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön : med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

- Adrienne B. D., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan D. (2017) "The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality". *Journal of Adolescence*, 56, s. 136 -144. Hämtad 1/6 2020 från <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28231485/>

Barn- och elevskyddslagen. (2006:67). Hämtad 28/1 2020 från

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2006:67>.

Diskrimineringslagen. (2008: 567). Hämtad 28/1 2020 från
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/19/86/4a2b4634.pdf>.

Giraldo, E. & Colyar, J. (2012). Dealing with gender in the classroom: a portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), s. 25–38. Hämtad 1/6 2020 från
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903518216>

Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies*. Vol. 14 (3): 575-599. DOI: 10.2307/3178066
Hämtad 20/12 2019 från
<https://philpapers.org/archive/harskt.pdf>

Kulturdepartementet. (2017). *Transpersoner i Sverige: förslag för stärkt ställning och bättre levnadsvillkor*. Hämtad 28/12 2019 från
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/11/sou-201792/>

Marklund, F. (2019). *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå). Hämtad 29/12 2019 från
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1378849/FULLTEXT01.pdf>

Skollagen. (2010:800). Hämtad 28/1 2020 från
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>.

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Hämtad 30/1 2020 från
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2006/laroplan-for-det-obligatoriska-skolasendet-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lpo-94>

Skolverket. (2011). *Kursplan Bild*. Hämtad 30/1 2020 från
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne>

Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Hämtad 30/1 2020 från
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2013/forskolans-och-skolans-vardegrund---forhallningssatt-verktyg-och-metoder?id=2579>

Transformering. (2019). Hämtad 29/12 2019 från
<http://transformering.se/vad-ar-trans>

Utbildningsdepartementet. (1994). *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*. Hämtad 29/12 2019 från
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/jamstalldhet-mellan-kvinnor-och-man-inom_GI03164/html

Wikberg, S. (2014). *Bland självporträtt och parafraaser- Om kön och skolans bildundervisning*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå). Hämtad 29/1 från

<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:745557/FULLTEXT01.pdf>

Bilagor

Intervjuprotokoll

Informera deltagarna om följande innan intervjun:

- Deltagande är frivilligt. Informanterna styr intervjun på så vis att de kan pausa och avbryta när helst de önskar.
- Att svara på frågor är inte obligatoriskt.
- Intervjun kommer spelas in men deltagande är fullständigt anonymt.

"Transperson" är ett paraplybegrepp som samlar en mängd identiteter, grupper och personer som på olika sätt identifierar sig med begreppet trans. Transperson kan alltså den person kalla sig som bryter mot samhällets normer för kön och könsidentitet. Trans (som i "att vara trans") används med samma betydelse. Gemensamt för transpersoner är att ens könsidentitet och/eller könsuttryck inte stämmer överens med det juridiska kön man blev tilldelad när man föddes och som bestämdes av hur ens kropp såg ut och tolkades då (Transformering.se).

1. Berätta kort om din arbetslivserfarenhet som lärare.
2. Vilken är din könsidentitet och ditt pronomen?
3. Berätta om dina erfarenheter av transpersoner i skola?
4. Vilka riktlinjer, regler eller förordningar gällande könsidentitet och könsuttryck känner du till på din arbetsplats?
5. Vilka erfarenheter har du av att skolan arbetar med könsidentitet och könsuttryck?
6. Har du arbetat med könsidentitet och könsuttryck i undervisningen? Om ja/nej: hur/varför inte?
7. Vilka är de omständigheter som förutsätter att man som lärare arbetar med könsidentitet och könsuttryck i skolan?
8. Vilka är de omständigheter som förutsätter att skolan arbetar med könsidentitet och könsuttryck?
9. Hur kan skolan påverka elevers öppenhet gällande könsidentitet och könsuttryck?
10. Vad kan påverka elevers uppfattningar och kunskaper om könsidentitet och könsuttryck i skolan?
11. Vilka förutsättningar i skolan underlättar eller begränsar transpersoners tillvaro i skolan?
12. Har elever som är synliga eller öppna med sin könsidentitet någon påverkan på skolans arbete med Värdegrunden?
13. Har skolan några behov av fortbildning gällande könsidentitet och könsuttryck? Om ja/nej, varför/varför inte?
14. Vilka är de omständigheter som förutsätter att man som lärare efterfrågar eller genomför fortbildning för ökad kompetens gällande könsidentitet och könsuttryck?
15. Vill du tillägga något?