

Vem är jag och vad tar jag med mig in i arbetet?

Emilia Åkesson, Amphi Produktion

Introduktion

Hur gammal är du? Fick du rösta i senaste valet? Om du röstade vad röstade du på? Var har du vuxit upp? Var har du bott? Var bor du nu? Har du ett eget rum? Har du någon gång haft ett eget rum? Har du köpt ett hus? Kommer du in i alla hus, även när hissen är trasig? Har du en kropp som ofta följer normer för funktionalitet? Har du varit utsatt för homofobi, rasism, sexism eller transfobi? Är du orolig att utsättas för någon av dessa? Har du utsatt andra för homofoba, rasistiska, transfoba eller sexistiska kränkningar någon gång i livet, medvetet eller omedvetet? Har du någon gång varit hotad eller förföljd? Har du behövt fly? Har du erfarenhet av migration? Har du blivit nekad uppehållstillstånd i Sverige? Har du en fast anställning? Har du erfarenhet av arbetslöshet? Har du många vänner? Har du behövt använda tolk när du möter myndigheter? Har du någon gång behövt psykiatrisk vård? Har du någon gång blivit nekad psykiatrisk vård?

Dessa frågeställningar handlar om vilka vi är, vilken bakgrund vi har och vad vi tar med oss in i vårt arbete som skolpersonal. Med ett normkritiskt perspektiv är det möjligt att börja upptäcka och granska vilka olika utgångspunkter vi har i vårt arbete, och se att de vi är och de erfarenheter vi har också formar oss i vår professionella roll. Det vi, medvetet eller omedvetet, tar med oss in i arbetet formar hur vi bemöter elever, hur vi förhåller oss till varandra som kollegor, vilket undervisningsmaterial vi väljer, vilka perspektiv vi anlägger på samma material, hur vi utformar våra lektioner eller vad vi lutar oss emot i vårt ledarskap.

Som skolpersonal innehar vi alltid en maktposition gentemot elever. Den professionella rollen har en historisk tradition av auktoritet som spelar in, men maktpositionen handlar också om att det är läraren som bedömer elevernas arbete och det är skolpersonalen som gör styrdokumentens innehåll till praktik. Eleverna har ofta även en upplevelse av att det är vi som ”bestämmer”. För många elever är vi också förebilder och goda exempel, något som också tilldelar makt. Att börja intressera sig för vad vi gör med denna maktposition är ett viktigt normkritiskt verktyg. Att skapa förändring utifrån att undersöka den egna positionen kan vara både obehagligt och spännande. Många som arbetar inom skolan gör redan detta automatiskt, utan att tänka på det, medan andra har ett medvetet förhållningssätt till sin egen position. För ytterligare andra är det nya tankar som till en början kan kännas ovana.

Den här texten kommer fokusera på rollen som skolpersonal och hur det går att arbeta normkritiskt genom att undersöka vad vi tar med oss in i arbetet. Texten kommer också resonera kring hur det går att använda kris, misstag och små vardagliga handlingar som en del av en normkritisk läroprocess.

Den neutrala skolpersonalen

Vad är neutralt och vad är politiskt eller subjektivt? Kanske är det inte möjligt att vara helt ”neutral” eller ”opolitisk” i arbetet i skolan, och kanske är det inte heller eftersträvansvärt? Men hur ska vi då förhålla oss till våra olika utgångspunkter? Inom genusvetenskaplig teori, där normkritiken också har sin grund, ifrågasätts ofta begreppen neutralitet och objektivitet, i forskning och kunskapsproduktion. Klara Dolk visar i sin avhandling, där hon studerar genuspedagogik på en förskola, att pedagoger ibland undviker att ta upp vissa ämnen eller att arbeta med vissa teman för att det finns en rädsla att uppfattas som ”politisk”. Dolk fortsätter resonemanget med att påpeka hur olika frågor i olika sammanhang kan uppfattas som mer eller mindre ”neutrala” eller ”politiska”. Med stöd i teorier formulerade av statsvetaren Chantal Mouffe menar Dolk att när politik förstås som det sätt som exempelvis en skola eller ett samhälle är organiserat, blir det omöjligt att bedriva en pedagogik som är opartisk och opolitisk (Dolk 2013:128). Med detta perspektiv är allt egentligen i grunden politik och politiskt och det blir omöjligt att ha ett helt objektiva ”opolitiskt” perspektiv. När vi som skolpersonal utforskar detta kan vi ha en möjlighet att förhålla oss tydligare till våra olika och ofta begränsade perspektiv, än när vi hävdar att vissa ämnen är neutrala eller opolitiska.

En risk med att ifrågasätta idén om objektiva sanningar kan vara att det i förlängningen leder till en relativism som slutar med att det aldrig går att hävda att några antaganden är mer vetenskapligt förankrade än andra. Forskaren Donna J Haraway, inspirerad bland annat av Adrienne Rich (1984), har resonerat kring det i flera texter, och menar att en annan väg att gå är att istället börja undersöka forskningens *situering* (Lykke 2010:5). Men vad betyder det och vad har det med rollen som skolpersonal att göra? Haraway menar att för att förstå vad situering handlar om behöver vi förstå att vi alltid befinner oss ”i monstrets mage”. Översatt till ett sammanhang av normkritisk pedagogik skulle detta innebära att vi alltid är en del av normskapande processer. Det är omöjligt för oss att, även om vi skulle vilja, placera oss själva utanför normerna och utanför maktstrukturerna. I synnerhet är vi som skolpersonal, som också innehar en maktposition i skolan och i undervisningsarbete, alltid en del av att återskapa eller motverka normer. När vi situerar oss själva (undersöker vår egen position i relation till normer och maktstrukturer), kan vi få syn på hur den egna världsbilden, de egna erfarenheterna, hur vi har växt upp, hur vi organiserar våra relationer och vilka förtryck vi har upplevt, också skapar oss i vår professionella roll. Utifrån denna situering är det möjligt, enligt Haraway, att skapa en medvetenhet om platsen där vi befinner oss (Haraway 2004:136-137; Lykke 2010:3-6). När vi tar reda på var vi befinner oss kan vi också upptäcka vilka normer som ligger nära till hands för oss att återupprepa. Det blir till en normmedvetenhet som vi kan använda oss av och utgå ifrån i vår normkritiska praktik.

Det kan finnas olika föreställningar om vilka vi som skolpersonal är och borde vara. Dessa föreställningar är inte sällan historiskt förankrade men lever ofta kvar bland skolpersonal, elever, vårdnadshavare och i samhället i stort. Zoomar vi in på lärarrollen kan vi se att det kan finnas idéer om att lärare ska vara neutrala, professionella, objektiva, lugna, rättvisa, kunna svara på alla frågor och vara en auktoritet men samtidigt inte auktoritär. Lärare ska

också kunna vara ”personliga men inte privata”. När vi börjar fundera närmre kring dessa föreställningar kan vi fråga oss själva, har vi någonsin träffat en lärare som lever upp till allt detta? Och är det ens önskvärt att alltid försöka nå upp till dessa ”ideal”? Uppdelningen mellan personligt och privat är inte heller alltid så enkel att definiera och vissa personer uppfattas oftare som privata än andra. Kanske är risken stor att vi återupprepar begränsande normer ifall vi utan vidare reflektion försöker uppnå föreställningar om vilka vi borde vara, istället för att börja undersöka vad vi tar med oss in i arbetet.

Haraway menar att ”Nothing comes without its world, so trying to know those worlds is crucial.” (Haraway 2004:237) Detta är något som vi kan applicera både på oss själva som skolpersonal och på vårt bemötande gentemot elever. Att lära känna oss själva, våra världar och elevernas världar kan vara en fruktbar normkritisk utgångspunkt. Samtidigt som Haraway understryker vikten av en undersökande gentemot den egna positionen menar hon att det är omöjligt att vara transparent och att helt skapa en ny objektivitet genom att ”lista” våra positioner utifrån ex klass, hudfärg, kön, bakgrund, hälsa, funktionalitet osv. (Haraway 2004:237). En tillbakablick på frågorna som inledde introduktionen till denna text visar att även om två olika personer ger exakt samma svar på dessa frågor så kan dessa personer samtidigt utgå ifrån väldigt olika perspektiv i sin yrkesroll.

Kroppsscheman i skolan

När vi undersöker vad vi tar med oss in i arbetet, våra positioner, olika perspektiv och utgångspunkter som skolpersonal kan det vara relevant att också börja tänka kring hur kroppar och hur det som kallas kroppslighet spelar in. Med hjälp av dessa teorier går detta att förstå hur normer gör att skolpersonal inkluderas och exkluderas i skolan. Vissa kroppar ”släpps in” och andra stängs ute. Forskaren Sara Ahmed använder begreppet ”kroppar”, ibland som synonym till personer eller människor, för att betona hur det kroppsliga är en viktig utgångspunkt för att se hur olika förutsättningar och maktordningar ständigt kategoriserar och fördelar makt. Enligt Ahmed tenderar kroppar att röra sig i mönster, som baseras på hur liknande kroppar har rört sig tidigare och historiskt. När många liknande kroppar rör sig i samma mönster skapar de och sedermera följer vad Ahmed kallar ett ”kroppsschema” (Ahmed 2010:54). När en person följer kroppsschemat som finns i ett visst sammanhang kan personen få en känsla av att ”dörrar står öppna” för hen. När personen bryter av från schemat kan hen känna det som att dörrarna är stängda. Ett exempel kan vara att personen känner att hen slår i ”glastaket”. Glastaket är ett begrepp som brukar användas exempelvis för att beskriva hur kvinnor som gör karriär har svårt att nå de absoluta toppositionerna inom yrkeslivet. Det finns inget konkret tydligt hinder som sätter stopp för karriären, men kvinnorna upplever att de slår i ett osynligt glastak.

Ahmed kopplar idén om kroppsschema bland annat till hudfärg och menar att en kropp som rasifieras som vit har möjlighet att vistas på många platser på ett mer självklart sätt än en kropp som rasifieras som icke-vit. Ahmed påpekar att många platser till och med, utifrån vår koloniala historia, är utformade för att kroppar som rasifieras som vita ska känna sig bekväma och hemma (Ahmed 2006:111). Vad betyder då det i praktiken? Och vad betyder det i en skolmiljö? Det går att använda Ahmeds teori för att förstå hur informanterna i

Zahra Bayatis avhandling berättar om rasistisk exkludering och stigmatisering inom lärarutbildningen (Bayati 2014:193). Rasismen inom lärarutbildningen visar på hur kroppen som uppfattas som vit, och som därigenom tillskrivs vissa egenskaper, är den som följer lärarutbildningens kroppsschema. Denna kropp är den som utifrån kurslitteratur, innehåll och bemötande kan känna sig bekväm och bekräftad i utbildningen. När en kropp avviker från schemat, skapar det friktion. I skolan finns det kroppsscheman även för skolpersonal. Dessa scheman kan betyda att vem som blir uppfattad som professionell och bra skolpersonal inte bara handlar om hur personen sköter sitt arbete. Att bli uppfattad som professionell är istället något som är mer tillgängligt och ligger närmre till hands för de kroppar som uppfyller normer kring exempelvis funktionalitet, kön, hudfärg, sexualitet och klass. Den skolpersonal som följer kroppsschemat för hur en skolpersonal ska vara, både känner sig mer hemma i sin yrkesroll och har lättare att få bekräftelse i densamma ifrån skollledning, vårdnadshavare och elever.

Vilka kroppar inom skolan som uppfattas som professionella och neutrala och vilka som uppfattas som ”för privata” kan också kopplas till sexualitet. Eva Reimers menar att lärarrollen är omgiven av en mängd osynliga normer och konstaterar att ”[j]u mer ’ovanlig’ en person framstår, desto otroligare att hon är, eller avser att bli, lärare” (Reimers 2008:112). Reimers kopplar detta till sexualitet och visar på att läraren för att kunna uppfattas som neutral, ska utstråla asexualitet. Men denna asexualitet är bara tillgänglig inom en heterosexuell ram. Lärare som bryter mot heteronormer riskerar att uppfattas som ”för privata” och som att de bryter neutraliteten, de följer inte lärar-kroppsschemat. Att skolan ska vara en plats fri från sexualitet är en historisk föreställning som tidigare också fått effekten att det framförallt varit ogifta kvinnor som varit önskvärda som personal inom skolväsendet, framförallt i arbete med yngre barn. En ensamstående ”ungmö” sågs som ett kvitto på att lärarinnan inte hade något sexualliv, vilket var viktigt för att upprätthålla skolan som en sexualitets-fri zon (Reimers 2008:116).

Att upptäcka den egna normpositionen

Så, hur gör vi då rent konkret för att undersöka vilka kroppsscheman vi följer, alltså vår egen normposition, och vilka normer vi som skolpersonal återskapar i undervisning? Lotta Björkman, lärare och utbildare i normkritik menar att ”[e]n grundläggande förutsättning för att jag som lärare ska kunna arbeta med normkritisk pedagogik är att jag har koll på vem jag är, vilka normer jag befinner mig inom. Då jag får syn på detta kan jag också se hur det, ofta omedvetet, påverkar mitt läraruppdrag” (Björkman 2010:175). Forskaren och universitetsläraren Janne Bromseth formulerar det som att ”Bara genom att reflexivt fråga sig hur ens egna sammansatta identitet, kulturella bakgrund och erfarenheter påverkar hur man själv tolkar och skapar mening i undervisning är det möjligt att välja andra vägar.” (Bromseth 2010: 41)

Att inledande skapa en egen medvetenhet är alltså en nyckel. Men det kan vara svårt att granska sig själv. En metod för att göra det kan vara att genomföra övningen ”Teflon-testet”, ett självskattningstest skapat av Louise Anderson. Testet, som finns publicerat i antologin ”Normkritisk pedagogik, makt lärande och strategier för förändring” (2010) ger

läsaren möjlighet att fundera över inom vilka områden hen själv ofta upplever friktion, och var hen ofta innehar en normposition (Andersson 2010:264). Samtidigt är det, som konstaterat ovan, viktigt att komma ihåg att det inte går att få en färdig ”lista” över sin position. Att få en sådan lista kanske inte heller är önskvärt. Syftet är istället att börja reflektera, själv och tillsammans med andra kring hur våra erfarenheter av att bryta mot eller uppfylla normer också inverkar på vårt arbete.

Ett sätt att börja undersöka oss själva i relation till elever är att fundera över våra egna föreställningar om våra elever. En övning som kan hjälpa oss med detta är ”normstudenten” beskriven av forskarna Janne Bromseth och Renita Sörensdotter i antologin ”Genusvetenskapens pedagogik och didaktik” (2012). Förslagsvis kan övningen göras till en associationsövning där personalen sitter i mindre grupper. Övningen går ut på att ett lärarlag eller en grupp med skolpersonal tillsammans reflekterar kring vilka elever som tilldelas status i klassen, på programmet eller i skolan. Personalen får också fundera över hur detta speglas i deras arbete. På vilket sätt bekräftar personalen dessa statusprocesser? Vilka får tillsägelser oftare än andra? Vilka får mer talutrymme i klassrummet? Personalen får också undersöka hur den egna bilden av ”drömeleven” ser ut. Och hur den påverkas av den egna bakgrunden och den egna utgångspunkten. Kan det vara så att vi omedvetet ger fördelar till elever som liknar oss själva, eller som har ett liknande perspektiv på eller intresse för ett ämne som vi har? (Bromseth & Sörensdotter 2012:52)

Att reflektera tillsammans med andra lärare kring vilka normer som upprepas eller utmanas i skolan kan vara svårt att få tid för. Normer kring när och hur det är läge att ta upp sådana reflektioner kan också vara ett hinder. En lärare som intervjuades i examensarbetet ”Lärares förhållningssätt till demokratisk undervisning och sin egen maktposition i undervisningsarbetet” (2010) av Emilia Åkesson, menar att reflektioner med kollegor ofta sker spontant i personalrummet: ”[...] bara man kommer in och pratar av sig, positivt eller negativt, det tror jag är bra. Då reflekterar man och då får man också chans att reflektera över varför andra personers lektioner fungerar bra eller dåligt, och ta in det i sin egen undervisning.” En annan lärare i samma studie berättar om en motsatt situation: ”Är det nånting vi inte talar om i pentryt där det bara sitter lärare, så är det just lektioner och undervisning. Det avhandlas det mesta annat alltså [...] men inte just undervisning.” (Åkesson 2010:38) För att ge lärare likvärdiga möjligheter att reflektera kring normskapande processer i skolan kan skolledare prioritera och ge avsatt tid för detta, exempelvis vid arbetslagsträffar eller återkommande fortbildningar. För att ge effekt måste reflektionerna vara återkommande och ledningen behöver visa att det är en prioriterad aktivitet.

Förändring genom kris, misstag och mikrohandlingar

”Jag blir väldigt ledsen nu när vi gör den här övningen. För jag ser ju att det är många av våra elever, dom har ju inte en chans. Från början alltså har dom ingen chans.” Detta citat kommer ifrån en gymnasielärare, och yttrades när en arbetsgrupp på skolan under en fortbildning i normkritik gjorde övningen ”normstudenten” (beskriven ovan). Citatet speglar

den process av insikter och känslor som ofta sätts igång bland skolpersonal som börjar arbeta med normkritiska perspektiv. Författaren och aktivisten bell hooks menar att det alltid innebär en viss smärta att ge upp gamla sätt att tänka och få nya insikter (hooks 1994: 43). Forskaren Kevin Kumashiro menar att krisen är en viktig del av att undervisa med antidiskriminerande metoder, och att även om det kan vara emotionellt omskakande att arbeta normkritiskt så är dessa ibland svåra känslor också nödvändiga: ”Den kris som följer av att lära om på nytt är [...] en nödvändig och önskvärd del av antidiskriminerande utbildning. Att lära sig övervinna sitt begär efter tröstande upprepning av normativa kunskaper, identiteter och erfarenheter innebär följaktligen att man lär sig att begära krisens obehagliga process. Att vilja ha förändring är detsamma som att vilja lära sig genom kris.” (Kumashiro 2009:24)

Att i efterhand komma på att vi upprepat begränsande normer i vår undervisning eller till och med kränkt en elev kan vara smärtsamt och obehagligt. En reaktion på detta kan vara att vi skäms eller blir ledsna. Känslorna kan vara viktiga för oss när vi ska komma ihåg att inte göra om samma upprepning senare. Men det obehagliga i att upptäcka sina misstag kan också göra att vi undviker att tänka på dessa, det skapas ett motstånd till att reflektera kring misstag. I en normmedveten och normkritisk process är våra misstag centrala, och viktiga byggstenar i vårt arbete. Misstagen kan hjälpa oss att upptäcka vilka föreställningar vi själva har med oss in i arbetet och vad vi kan behöva tänka extra på framöver, för att inte upprepa begränsande och exkluderande normer. När vi vågar se att vi aldrig blir färdiga i vår yrkesroll som skolledare, skolsköterska, specialpedagog, kurator eller lärare går det att använda misstagen som generatorer i ett normkritiskt utvecklingsarbete. Misstagen blir en viktig grund för ett eget upplevelsebaserat lärande för oss som personal, och där vi också kan inkludera eleverna. När vi öppnar upp vår auktoritet kan vi ta hjälp av eleverna för att upptäcka när vi upprepar normer och på vilket sätt. Lotta Björkman, lärare och utbildare i normkritik menar att uppdraget som lärare inte handlar om att vara en auktoritet som aldrig gör fel, utan snarare att ”tillsammans med eleverna utvidga bilden av världen” (Björkman 2010:158-162).

Reflektion kring sina misstag är något som kan göras individuellt men när det görs tillsammans med kollegor går det också att lära av varandra. I början kan det kännas ovant att dela med sig och reflektera öppet kring att ”göra fel”, men om det görs till en stående punkt exempelvis på arbetsplatsträffar kan det efter ett tag bli en viktig stund som kan hjälpa oss i ett förändringsarbete.

Om första steget är att börja reflektera över våra positioner och vad vi tar med oss in i vår profession, vad är då nästa steg? Om vi börjar undersöka vilka normer vi ofta uppfyller och återskapar, hur kan vi börja förändra detta? En metod är som konstaterats ovan, att använda sina misstag som generatorer i förändringsarbetet. Ytterligare en metod kan vara att medvetet börja göra små förändringar i hur vi agerar i vår yrkesroll. Klara Dolk menar att: ”Även om människor inte kan slå sig fria från normer – och hamna i ett tillstånd av att vara fria, oberoende individer – är det möjligt att skapa förändring genom, att medvetet eller omedvetet upprepa annorlunda.” (Dolk 2013:240)

En medveten annorlunda upprepning kan kallas för en medveten mikrohandling. Ordet mikrohandling hänvisar till att det handlar om små vardagliga handlingar som både kan möjliggöra större utrymme för oss själva och andra men också kan begränsa och exkludera. Att upptäcka dessa små handlingar och göra dem annorlunda kan bli en medveten mikrohandling, som i förlängningen skapar förändring (Björkman & Malmberg 2014:7). Medvetna mikrohandlingar kan handla om innehåll i undervisning som att förändra med vilka pronomen en berättelse läses, att byta namn på personer i ett matteexempel, eller att sätta upp stärkande bilder på väggarna i väntrummet till elevhälsan på personer som ofta inte blir representerade i media eller det offentliga rummet. Medvetna mikrohandlingar kan också handla om bemötande gentemot elever, allt ifrån hur vi hälsar på elever till vilka elever vi växlar några fler ord med än andra i korridoren och vad vi då pratar om. Slutligen kan medvetna mikrohandlingar också handla om oss själva som skolpersonal och våra kroppar, vilka normer vi upprepar eller bryter emot med vårt kroppsspråk, våra kläder och vårt uttryck. När vi som skolpersonal visar i vårt bemötande att det är möjligt att vara på många olika sätt går det också att förmedla en öppenhet, där fler elever kan känna sig speglade och bekräftade i sina erfarenheter och livssituationer. Genom att lära oss genom kris och misstag och förändra genom mikrohandlingar skapar vi utrymme för elever att existera på många olika sätt. När elever känner att de kan existera som de är och att de är speglade och bekräftade i skolan kan lärande uppstå (Björkman 2010:162).

Referenser

Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Ahmed, S. (2010). *Vithetens fenomenologi*. Tidskrift för genusvetenskap. (2010:1-2, s. 47-69).

Andersson, L. (2010). Tricky buisness! I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 259-278). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Bayati, Z. (2014). *"den Andre" i lärarutbildningen: en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet, 2014 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/35328>

Björkman, L. (2010). En skola i frihet – med ”misstagens” hjälp. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 155-182). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala

Björkman, L. & Malmberg, L. (2014). *Fotboll för alla* AIK

Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 27-54). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet

Bromseth, J. & Sörensdotter, R. (2012) Normkritisk pedagogik en möjlighet att förändra undervisningen. I Lundberg, A. & Werner, A. (Red.) (2012). *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. (s. 43-57). Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning. Tillgänglig: http://www.genus.gu.se/digitalAssets/1393/1393127_pedagogikochdidaktik.pdf

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.

Haraway, D. J. (2004). *The Haraway reader*. New York: Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge.

Kumashiro, K.K. (2009). *Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen*. *Tidskrift för genusvetenskap*. (2009:1, s. 11-34).

Lykke, N. (2010). *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York: Routledge.

Reimers, L., Asexuell heteronormativitet? I Martinsson, L. & Reimers, E. (Red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup

Åkesson, E. (2010), *Lärares förhållningssätt till demokratisk undervisning och sin egen maktposition i undervisningsarbetet*. Uppsats för yrkesexamina på avancerad nivå, Södertörns högskola/Läraryrket