

Vem representeras i materialet?

Emilia Åkesson, Amphi Produktion

Introduktion

”Ingen är över 40 år! Alla är smala! Kändisarna är vita! Historien berättas ur ett europeiskt perspektiv! Här var det 106 män och nio kvinnor! En hel sida om Voltaire, Wollstonecraft får några meningar i marginalen! En person som använder rullstol i den här boken, men bara när det är fokus på funktionsnedsättning!” Dessa citat kommer ifrån en fortbildning där lärare gjorde en normkritisk granskning av läromedel. Många uttryckte förvåning över hur konkret och tydligt materialen upprepade normer och hur tydligt de berättade vissa historier och inte andra. Många hade redan innan övningen en känsla av att läroböckerna kanske inte speglade så många olika perspektiv, men riktigt hur normativa de var blev inte tydligt förrän vi tog tid till att börja räkna och analysera.

Normativa berättelser som visar vilka liv som är eftersträvansvärda och som leder till lycka finns runtomkring oss ständigt. I reklam och i media är det smala, ljushyade, heterosexuella kroppar med normföljande funktionalitet som oftast görs till eftersträvansvärda, och som kopplas ihop med att vara människa och ”normal”. Den som bläddrar igenom en dagstidning eller en katalog för barnleksaker kan se att det finns instruktioner inbyggda i bilder och texter, om hur människor borde göra kön, hur killar och tjejer ska vara. Förutom ett osynliggörande av personer och livssituationer leder dessa normativa berättelser också till ett maktfördelande. De personer som kan uppfylla och följa normerna tilldelas makt. Effekterna av maktfördelandet kan bli att de som bryter mot normer blir utsatta för hatbrott, diskriminering på arbetsmarknaden, högre ohälsotal och kortare livslängd.

Skolan är inte en arena som står utanför dessa normupprepningar, men skolan kan vara en viktig plats där vi som skolpersonal tillsammans med elever kan granska och förändra begränsande normer. Vilka berättelser vi omger oss med och vilka möjliga sätt att leva och existera som speglas i skolan skapar olika utrymme för elever, och fördelar makt, både i skolrummen och i förlängningen i samhället i stort. I ett främjande arbetet kan vi arbeta långsiktigt för att motverka diskriminering och kränkande behandling genom att kritiskt granska vilka kroppar och berättelser som görs till eftersträvansvärda ideal och vilka som görs till avvikare.

Vad gör material?

Vad som representeras handlar exempelvis om vem och vad som syns, hörs och är närvarande visuellt, i text, i kulturella uttryck och i fysisk form. Stuart Hall är en forskare och filosof som menar att representation i grunden handlar om att skapa mening. Meningsskapandet kan handla om att berätta för oss om vad som definieras som ”normalt” eller ”onor-

malt”, vad som ska inkluderas och vad som ska exkluderas. Dessa processer fördelar alltså makt. Skapandet av mening hänger ihop med identitetskapande och väcker också starka känslor, både sådana känslor som tolkas som positiva och sådana som tolkas som negativa. Representation är kommunikation och en dialog som kräver ett gemensamt ”språk” (som inte bara handlar om språk i sig, utan språk ses här som ett vidare begrepp) där mening konstrueras. Representation behöver också kunna ”avkodas” för att dialog ska uppstå. Det handlar alltså om att beskriva något, men också om symbolik och vilka olika symboliska system som finns i ett samhälle eller ett sammanhang (Hall 1997:1-29). Forskaren Ylva Habel hänvisar till Richard Dyer och påpekar att granskandet av representationer måste ske utifrån den specifika diskurs, alltså det sammanhang, som de uppstår i. Meningen som kopplas till dem är också föränderlig, och denna mening är hela tiden kopplad till andra representationer som finns i omvärlden. Habel adderar till detta att det är viktigt med ett historiskt perspektiv och att utgå ifrån en specifik analys kopplad till den kanal, det medie, där representationen kommuniceras. Är det genom text, bild, musik eller något annat? (Habel 2008a:168-169) Så, genom representation skapas mening på olika sätt, men vad har detta med arbetet i skolan att göra?

Representation kan i skolans värld handla om att som elev få bli speglad i undervisningen. Att känna igen sig, både visuellt och socialt, gör att en person blir bekräftad i sin identitet och att hen får möjlighet att utvecklas därifrån hen är. Som skolpersonal och som elever i skolan står vi inte utanför rummen vi befinner oss i och materialen vi använder i undervisning. Forskaren Hillevi Lenz-Taguchi menar att vi skulle kunna se det som att vår pedagogiska praktik handlar om en process av tillblivelse och transformation (Lenz Taguchi 2011:190-191). Vi skapas och blir på olika sätt, beroende på vad vi omges av, och detta skapande är ett ständigt pågående skeende som aldrig stannar upp. Precis som samhället i stort är skolmiljön en miljö full av representationer. Det kan handla om bilder saker, möbler, hemuppgifter, verktyg, väntrum och affischer, som kommunicerar vissa budskap. Arkitekturen och objekten vi omger oss med är inte neutrala, utan fördelar makt och upprepar eller bryter mot normer. Även vad som ibland benämns som ”neutrala” ytor, som vita väggar, bär på ett budskap och utgår ifrån vissa antaganden. Den vita väggen antas ofta vara intetsägande, men att en vägg är vit är också ett val som utgår ifrån vissa arkitekturtraditioner och idéer om design och form (Bonnevier 2008:59-60).

Det som representeras berättar ofta för vad som är önskvärt, vad som kommer leda till lycka och vad som är ett gott liv. Bilden av familjen kan vara ett sådant exempel. Familjebilden är en bild som ofta är sammankopplad med lycka och den kan vara ett objekt som människor ofta strävar mot som ett lycko-objekt (Ahmed 2010:45). Även i skolan upprepas

denna strävan. Strävan kan visa sig på många sätt: elever som får i uppgift att beskriva sin familj, rita den, prata om den på engelska, prata om den på sitt modersmål eller använda den som räkneexempel i matematiken. Denna upprepning ställer oftast frågor som endast berör den heterosexuella kärnfamiljen och inkluderar ofta inte frågor om familjer som splittrats av flykt, queera¹ familjer, adoption, familjer med historia av vårdnadstvister, familjer som består av familjehem eller familjer som är en hund och en farmor. Dessa familjebilder, som enligt samhälleliga normer inte leder till lycka, är en del av många elevers liv. Men är de en del av skolundervisningen?

”Jag älskade Disneydags av två anledningar, Räddningspatrullen och Alice Bah. För första gången i mitt åttaåriga liv var en programledare svart. Hon var inte sidekick, utan hon var där på precis samma premisser som de andra. Strunt samma att hon alltid fick spela Slösa och den ljusa Eva Rööse fick spela Spara. Strunt samma att det senare kom fram att Disney hade velat stoppa tillsättningen av henne som programledare. Hon var där och för första gången hade jag någon i tv-rutan att spegla mig i.” (Eriksson 2015:114) Detta citat är hämtat från texten ”Och jag menar varje ord” av Alle Eriksson, publicerad i antologin ”Svart kvinna” (2015). I texten blickar Eriksson tillbaka på sin uppväxt och de normer som omgav den, och hur samma normer ledde till diskriminering, våld och andra kränkningar. Ur minnena växer bilden av en rasistisk och vithetsnormativ omvärld fram, där skolan i högsta grad är inräknad. Exemplet med barnprogrammet blir, trots att en märker att Alice Bah ändå inte är där på helt lika villkor, någon att spegla sig i och ett positivt inslag.

Habel pekar i sin artikel ”Whiteness Swedish style” (2008b) på konsekvenserna av icke-befintlig eller negativ representation i det omgivande samhället. Habel beskriver hur vithetsnormer internaliseras under uppväxten och hur barn, som av sig själva och av andra uppfattas som avvikande från den normen, försöker leva upp till de vita idealen, och ”skapa (vit) ’normalitet’”, exempelvis genom att reducera skillnader: ”Ett av mina första försök i förskoleåldern vara att rätta ut afroåret med tvål.” (Habel 2008b:42). Senare i artikeln beskriver Habel vilka positiva effekter som erkännande och möjligheten att bli speglad i sin omgivning kan ge: ”Först efter att umgåtts med min svarta far på egen hand i 19-årsåldern, och efter att blivit meddragen till klubbar som Tropicana, Kilimanjaro och Gambiska föreningen av min bästa väninna, började jag få ett hum om att jag var en del av afrodiasporan. Det innebar inte att jag fram till dess hade varit omedveten om min svarthet, snarare att den fick en mer social och normal innebörd. Från att ha varit en obegriplig, främmande fulhet

¹ Queer förklaras i RFSL:s begreppsordlista som: ”Ett begrepp som grundar sig i kritik mot idéer om normalitet i fråga om kön och sexualitet och hur vi placeras i olika kategorier som alla tar utgångspunkt i heterosexualitet och könsbinaritet som norm. Med andra ord ett ifrågasättande av dominerande idéer om hur människor ska leva i sexuella relationer och andra relationer, hur vi ska bilda familj, hur vi ska uttrycka kön osv.” (RFSL 2016)

som gjorde mig förvånad och besviken varje gång jag såg mig i spegeln, blev den något jag kunde försonas med och rentav ibland vara stolt över.” (Habel 2008b:43) Utifrån ovanstående två exempel blir det tydligt att representation spelar roll och kan ha en viktig roll i likabehandlingsarbete.

I Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågors (tidigare Ungdomsstyrelsen) rapport ”Hon hen han. En analys av hälsosituationen för unga homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner” (2010) konstateras att unga hbt-personer generellt har en sämre hälsa, något som kopplas till utsatthet och heteronormativitet. Skolan är en av de platser där hatbrott mot hbt-personer är mest frekvent förekommande, men skolan har också en möjlighet att arbeta främjande för likabehandling (Ungdomsstyrelsen 2010:50). I rapporten intervjuas flera transpersoner som understryker vikten av förebilder i utvecklandet av sin egen identitet, något som också kopplas samman med hälsofrämjande arbete. En ungdom som blivit intervjuad uttrycker sig såhär: ”När jag såg henne blev jag... wow! När någon berättade att hon var transsexuell så tänkte jag oh my god, kan man göra det i Sverige? Det var där jag fattade.” (Ungdomsstyrelsen 2010:171-172)

Elever får ofta begränsande representationer kring vem de förväntas vara och vem de kan bli upprepade överallt i samhället. Skolan kan vara en plats som bryter detta upprepande. Ifall jag är en tjej som spelar fotboll, och jag på idrotten får höra om damlandslaget som precis tog silver i VM så gör det något med mig. Om jag bär hijab och vill bli forskare inom fysik och jag ser en person som bär hijab som är fysikforskare i NO-boken så kan det skapa föreställningar hos mig, om vad som är möjligt. Ifall jag sitter i väntrummet till skolsyster för att jag har ont i magen på grund av att jag blivit trakasserad i skolan för att jag har två pappor, och det sitter en affisch med en familj med två pappor på väggen, så kanske det gör att jag känner förtroende för att prata med skolsyster om hur jag mår. Om jag har en normbrytande funktionalitet och det i sex- och samlevnadsundervisningen inkluderas kroppar med normbrytande funktionalitet kanske jag känner att undervisningen också handlar om mig, och att jag kan lära mig något. Kanske kan jag som elev, när jag blir representerad, få en känsla av att det finns utrymme för mig här, att jag får existera och att mitt liv spelar roll. Forskaren Janne Bromseth menar att normrepetition ”[i] slutändan handlar om vem som anses vara en värdefull och begriplig människa” (Bromseth 2010:31). Vilka bilder av och berättelser om vem som är en värdefull och begriplig människa förmedlar skolan?

Vem finns i materialet och på vilket sätt?

Forskaren Kevin Kumashiro menar att den mesta undervisningen i skolan varken handlar om förändring eller att lära sig något nytt, utan om upprepning och att det som bedöms är elevers förmåga att upprepa normativa strukturer (Kumashiro 2009:24-25). Många undersökningar visar att läromedel på flera olika sätt återupprepar begränsande normer samt stereotypa och onyanserade skildringar (Eilard 2008, Skolinspektionen 2011:24, Skolverket 2006:51). Skolverket har i tidigare rapporter påpekat att pedagogers medvetenhet om normer i läromedel måste öka. Många har uppfattningen att läromedel per automatik följer läroplanen men Skolverket fastslår att lärare behöver granska läromedlen mer kritiskt. Att undersöka läromedel kan vara ett sätt att medvetandegöra vilka indirekta perspektiv eller

budskap som kommuniceras (Frånberg 2010:60, Skolverket 2006:51). Ett sätt att höja medvetenheten om detta är att i lärarlaget eller tillsammans med eleverna göra en systematisk genomgång av läromedel och analysera vilka föreställningar som kommuniceras kring exempelvis funktionalitet, kön, sexualitet, hudfärg, religion etc. Vilka representationer finns i innehållet? Vilka perspektiv presenteras? Vilka är representerade på bilderna i böckerna? Och hur representeras olika personer och erfarenheter? Eleverna får på så sätt inte bara kunskap i hur vissa representeras och andra inte, utan övar också sin förmåga till kritisk analys. Ett stöd för att kunna göra sådana analyser är att ha en inledande förståelse för vad undersökningar som genomförts i Sverige just på detta område visat.

Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund. En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker” (2006) visar att representationer som kan upplevas som diskriminerande eller kränkande på annat sätt förekommer i flera läromedel. Det konstateras att representationen av islam i läromedlen framförallt kopplar ihop islam med militanta praktiker och att islam och muslimer även kopplas ihop med terrorism. I rapporten understryks att de föreställningar som presenteras gör att muslimska elever kan ha svårt att känna igen sig i beskrivningarna och uppleva sig utpekade. Vidare påpekas att flera normbrytande representationer såsom beskrivning av homo- och bisexualitet eller normbrytande funktionalitet görs till avvikande och problematiska och endast tas upp när det är just normbrytandet som är fokus. Transpersoner är exkluderade och osynliggjorda i de granskade läromedlen. När det kommer till representation av de nationella minoriteterna finns det i urvalet av samer och judar en ensidighet som kan göra att elever har svårt att känna igen sig. Representationen av romer, sverigefinnar och tornedalingar är däremot helt obefintlig i materialet. Förutom ensidiga och kränkande representationer visar denna rapport på att läromedlen ofta brister i att presentera olika perspektiv. Ett exempel är att vad kön är endast beskrivs utifrån ett perspektiv, och att detta perspektiv tillskrivs ”sanningen om kön”. En mer normkritisk ansats skulle innebära en förklaring av att beroende på vilket teoretiskt och vetenskapligt perspektiv som används, finns det olika sätt att förklara vad kön är (Skolverket 2006:42-45).

En granskning av 24 läromedel som utfördes på uppdrag av Skolverket med syfte att visa hur funktionalitet skildras i böckerna visar att normbrytande funktionalitet, som i rapporten kallas funktionshinder, i princip är osynligt i materialen. När normbrytande funktionalitet skildras är det på ett sätt som skapar avvikelse och något som tillskrivs mening som onormalt. Granskningen visar att personer med normbrytande funktionalitet inte innefattas i läromedlens tänkta ”vi”, utan exkluderas ifrån den som beskrivs som ”en normal samhällsmedborgare” (Skolverket 2007:13-14). I undersökningen hittades i princip inget exempel på när normbrytande funktionalitet framställs som något som är förgivet taget, och som inte ges särskild uppmärksamhet. Det som skulle kunna vara undantaget är bilder på personer som bär glasögon. Ett exempel hittades på det som kallas ”partikulär exponering”, vilket innebär att den normbrytande funktionaliteten är en information av många i en mångsidig beskrivning av en person eller situation. I resten av fallen av exponering av normbrytande funktionalitet i läromedlen handlade det om det som kallas ”kategorisk överexponering”,

där fokus endast ligger på den normbrytande funktionaliteten. I analysen av läromedlen fastslås också att elever som tar del av läromedlen kan uppleva dem som exkluderande och kränkande gentemot personer med normbrytande funktionalitet (Skolverket 2007: 60).

I Skolverkets rapport "Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt" (2010) påpekas att många läromedel utgår ifrån mannen som norm, exempelvis genom att pojkar och män är överrepresenterade. Detta är något som återspeglas både i innehåll, i text, men även i bild (Frånberg 2010: 60). I rapporten "Kvinnor män och jämställdhet i läromedel i historia" (2010) fördjupas detta resonemang. I denna analys undersöktes två läroböcker och en lärarhandledning för gymnasiet och två läroböcker som är skrivna för grundskolan. I rapporten konstateras: "Böckerna uppvisar likartade mönster. Män, enskilda och i grupp, och manliga perspektiv dominerar. Utrymmet för kvinnors historia är minimalt och har oftast karaktären av inskott i den övriga texten. Också i avsnitt som behandlar kvinnor slår manliga perspektiv igenom." (Ohlander 2010:67) Ett konkret exempel från denna undersökning visar att en av böckerna ger kvinnor 14 sidors utrymme medan män får 361 sidor. I undersökningen betonas också att den manliga normen inte bara upprepas i representation och utrymme i böckerna utan även i vilka perspektiv som anläggs på historien och *vilken historia* som berättas. En av böckerna ägnar exempelvis tolv sidor åt att beskriva första världskriget. Samma bok nämner inte införandet av allmän rösträtt. Avslutningsvis konstaterar man i denna rapport att de läromedel som granskats inte lever upp till de krav som styrdokumentet ställer, de följer varken läroplanens eller kursplanens mål (Ohlander 2010:67-70).

Ytterligare en granskning publicerad av Skolinspektionen som utgår ifrån besök på 14 grundskolor och en analys av de tolv mest frekvent använda läromedlen i ämnet kemi i årskurs 4-5 på samma skolor visar på liknande resultat. Undersökningen visar en överrepresentation av män i bildmaterialet, och generellt framställs kvinnor och män på ett stereotyp sätt, även om avvikelser och förskjutningar också förekommer. Granskningen fastslår också att "annan etnicitet än svensk huvudsakligen uppmärksammas i kemiläromedlen genom sin frånvaro" (Skolinspektionen 2011:26). Analysen ger även flera exempel på att det som tolkas som "annat än svenskt" framställs som primitivt och bakåtsträvande eller kopplas till problem, terrorism och avvikande. Vetenskap, teknik och framåtsträvande skildras framför allt som västerländska fenomen (Skolinspektionen 2011:24-28).

Sammanfattningsvis kan konstateras att många av de läromedel som granskats återskapar maktstrukturer och upprepar begränsande normer. Så, hur kan vi som skolpersonal arbeta för att förändra begränsande normativa upprepningar kring vem och vilka perspektiv som representeras i läromedel och skolmiljö? Vilka normkritiska verktyg har vi att tillgå för ett främjande arbete, där fler elever känner sig stärkta och speglade i undervisningen och i skolmiljön? Det finns mycket vi kan göra själva. I arbete med innehåll i undervisning och utformning av skolmiljön kan vi reflektera kring vilka val vi gör, och vad dessa val får för konsekvenser. Men det finns också mycket vi kan göra tillsammans med våra elever. Att ställa kritiska frågor till materialen vi använder och miljön vi omger oss med är ett sådant arbete. Nedan görs en fördjupning i dessa två metoder, skolpersonalens normmedvetna val och normkritiska frågor.

Skolpersonalens normmedvetna val

När vi som lärare väljer innehåll i undervisning utgår vi från de lagar och andra regler som styr skolan och målen för undervisningen. Men mellan styrdokumentet och vad som sker i klassrummet finns det mycket tolkningsutrymme, och i detta utrymme finns också ett maktutövande. Det är i detta utrymme som våra egna normer kommer in. Vem vi är och vad vi har för bakgrund spelar roll här. Därför är det viktigt att också granska sin egen position som normproducent (Bromseth 2010:41). Vi kan börja ställa frågor till oss själva om varför vi använder vissa läromedel och inte andra och vad vi själva anser vara ”god kvalitet”. Forskaren Sara Ahmed hänvisar till filosofen Pierre Bourdieu och menar att vad vi gillar eller inte gillar handlar om vad vi lärt oss att tycka om. Att visa vad vi inte tycker om kan också handla om vad vi försöker fjärma oss ifrån. Bourdieu menar även att motvilja som riktas mot ett sätt att leva, en livsstil, är ett av de största skiljetecknen mellan olika klasser i samhället (Ahmed 2010:33). Alltså, om vi använder exempelvis skönlitteratur i undervisningen kan vi fundera över vad vi själva tycker är bra litteratur och varför vi definierar den som ”bra”. Har det att göra med hur vi vuxit upp, vilka tidningar och bokrecensioner vi läser eller kanske har det att göra med vilka lärare vi själva hade i skolan och deras definition av ”bra litteratur”?

Lotta Björkman, lärare och utbildare, menar att i en normkritisk ansats måste kunskap ses som något som inte är definitivt, utan föränderligt, och hela tiden kopplat till makt. Lärare förhåller sig ständigt till den kunskapsnorm som finns i samhället, den kanon som berättar vad som är relevant och centralt inom lärarens område eller ämne. Här finns det ett dilemma utifrån ett normkritiskt perspektiv. Om vi väljer material i vår undervisning som inte innefattar något från denna kanon riskerar vi att inte ge våra elever möjlighet att orientera sig i det samhälle som omger dem. De kanske inte kommer känna till det som traditionellt räknats som klassiska verk inom litteraturen. Men om vi endast upprepar kanon kommer vi med säkerhet även att upprepa begränsande normer (Björkman 2010:168-172). Kumashiro menar att lärare behöver gå ifrån den traditionella föreställningen om vad hens ämne ska förmedla och att hen behöver granska vilka normer kring ämnet som finns i samhället och i skolan. Som exempel tar Kumashiro matematik och no-ämnen. “Undervisning i matematik och naturorienterade ämnen kan [...] inte handla om att bara ge eleverna vad vi traditionellt betraktar som matematiska och naturvetenskapliga kunskaper och färdigheter. En sådan betoning av officiell kunskap utesluter antidiskriminerande möjligheter till förändring. Jag förespråkar inte att vi ska avstå från all undervisning i hur vi för närvarande bedriver matematik/naturvetenskap, men jag menar att vi inte längre ska privilegiera nu förhärskande former av matematisk och naturvetenskaplig verksamhet.” (Kumashiro 2009:27)

Ytterligare ett dilemma i valen av material är risken att addera istället för att inkludera. Många goda intentioner i val av undervisningsmaterial har landat i satsningar som exempelvis ”ett tema om kvinnliga dramatiker”. I och med att addera ett sådant tema utesluts kvinnliga dramatiker från att vara kort och gott ”dramatiker” (Björkman 2010:168-172). För en förändring som inte ytterligare exkluderar och stigmatiserar behöver många olika representationer inkluderas. Beroende på vår egen bakgrund och kompetens kan vi också ofta

här behöva införskaffa nya infallsvinklar och ny kunskap inom områden vi inte tidigare har orienterat oss i. Kanske behöver vi hämta material från andra tidningar, andra läromedel, andra inspirationskällor än vi tidigare gjort. Eftersom det normkritiska arbetet alltid är en process och aldrig blir färdigt behöver vi också oavsett hur mycket vi inkluderar i undervisning fortsätta fråga oss själva vad som blir till norm nu (Rosén 2010:72).

Förutom upprepning i innehåll handlar undervisning ofta om att lära sig det eftersträvansvärda och premierade sättet att skriva och formulera sig. Genom undervisningen återskapas även hierarkier i former för kunskap. Idén om det akademiska skrivandet som det som producerar kunskap och som den upphöjda textformen genomsyrar skolverksamheten (Kumashiro 2009: 24-25). Ämneslärare kan också behöva bli uppmärksamma på de specifika normer som finns inom sitt område. Inom de naturvetenskapliga ämnena återskapas ofta en elitistisk norm, som säger att dessa ämnen är extra svåra och att endast personer som har en särskild begåvning kan ägna sig åt dem (Hussénius, Andersson & Gullberg 2012:37). Denna norm kan speglas både i lärares förhållningssätt och i läromedel och utformningen av klassrummen där dessa ämnen undervisas. Att matematik kopplas ihop med maskulinitet och att det finns en tydlig manlig norm inom detta ämne är också något som är historiskt förankrat. Det fanns i början av 1900-talet idéer om att det var skadligt för kvinnor att ägna sig åt matematik. Matematik är något som också traditionellt kopplats ihop till tänkande, förnuftet och det rationella, som framförallt varit maskulint kodat. I förlängningen skapar denna uppdelning också en hierarki mellan olika ämnen där matematik, skrivande och läsande har högre status än estetiska ämnen, som mer kopplas ihop med kropp och känslor. Ett sätt att utmana dessa normer kan vara att utmana uppdelningen mellan kropp och sinne i matematikundervisningen. Detta kan göras exempelvis genom att förena matematik med estetiska ämnen och använda sig av exempelvis musik och dans i matematikundervisningen (Palmer 2011:132-136).

Normkritiska frågor

Läroplanerna för såväl grundskolan som gymnasiet lyfter vikten av att elever ska lära sig att tänka kritiskt och träna sig att kritiskt granska fakta (Skolverket 2011a:7; Skolverket 2011:b). Att ställa kritiska frågor till material som används i skolan och att kunna göra kritiska granskningar av representation i skolmiljön är också ett viktigt normkritiskt verktyg. I Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund" (2006) betonas att det som framförallt spelar roll i om undervisningen upprepar begränsande normer eller inte, har mindre att göra med vilket läromedel som används och mer att göra med lärarens pedagogiska grundsyn och vilka metoder och perspektiv som appliceras på undervisningen (Skolverket 2006:49). Forskaren Angerd Eilard fastslår i sin avhandling "Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007" (2008) att det utopiska läromedlet är svårt att föreställa sig. Det centrala är dock, enligt Eilard, att skapa tillfällen för fördjupande och öppna samtal kring läromedel, med elever. Att ge elever verktyg för att granska läromedel kan i förlängningen också ge möjlighet att granska andra texter och bilder, i ett samhälle med stort medieutbud (Eilard 2008:431). Att ställa frågor till material blir

ännu viktigare när materialen ofta återskapar normativa föreställningar både i vad som representeras och i vad som inte finns representerat.

Tillsammans med elever kan vi fråga vem som blir norm i ett läromedel och på vilket sätt. Vi kan också undersöka skolbyggnaden i lärolaget, och/eller tillsammans med eleverna. I varje rum kan vi fundera över, vem görs till norm här? Analyserna kan med fördel göras systematiskt exempelvis utifrån frågor kring olika maktordningar: ”Hur skapas funktionalitet? Vilken klassbakgrund förutsätts? Vilket språk antas den som kommer hit tala? Vilka föreställningar om egenskaper kopplade till ett visst utseende finns närvarande? Hur konstrueras kön?” Frågorna kan delas in i olika teman, där en kan fylla på med fler frågor, utifrån vad som identifieras i lärolaget eller tillsammans med eleverna:

Vem? Vem och vad representeras på bilderna? Vem representeras i innehållet? Vad kommunicerar denna representation? Vilka bilder sitter på väggarna? Vilka berättelser får plats i det här rummet?

Hur? Vad får vi lära oss om vem? Vad uppmuntrar bilderna? På vilka sätt upprepar representationerna maktfördelade normer? Vilka historiska representationer kan kopplas till representationerna i läromedel och i rum?

Effekter? Hur påverkar dessa normer i läromedel och rum oss och vad får de oss att känna, vilja och vara? Vad känner vi när vi upplever representationer eller uteblivna representationer i läromedel? Vad får olika möbler oss att känna och göra, och vad säger möblernas placering om maktfördelningen i rummet?

Kumashiro menar att ett verktyg som också kan användas är att ställa frågor till sig själv efter en genomgången lektion, för att upptäcka vilka normer som kommunicerades under lektionen och på vilket sätt lektionen skapade möjlighet för förändring genom kris. Sådana frågor skulle kunna formuleras som: ”Vad var det som ’fungerade?’” och ”Vad möjliggjorde eller omöjliggjorde denna lektion? På vilket sätt skapade den förutsättningar för upprepning, kris, förändring och så vidare?” (Kumashiro 2009:29).

Referenser

- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham [NC]: Duke University Press.
- 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
- Bonnevier, K. (2008). Klassrummet är ingen neutral container. *Pedagogiska magasinet* 1(08), 58-61
- 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
- Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008. Malmö.
- Eriksson, A. *Och jag menar varje ord* i Ndow Norrby, F. (2015). Svart kvinna. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Frånberg, G. (2010). *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt: jämställdhetsarbete i skolan*. Stockholm: Fritze.
- Habel, Y. (2008a). Den autentiska Joséphine Baker? Om problematiken kring medieringen av ras. *Mediernas kulturbistoria*. (S. 167-190)
- Habel, Y. (2008b): ”Whiteness Swedish style”, tidskriften *Slut/The End*, 2008, 41-51.
- Hall, S. (Red.) (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with the Open University
- Hussénus, A., Andersson, K. & Gullberg, A. (2012). *Integrerad undervisning om genus: på lärarprogrammets ämneskurser. Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. (S. 34-42).
- Kumashiro, K. K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2009(1), 11-34.
- Lenz Taguchi, H. (2011) Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Lenz Taguchi, H.; Bodén, L. & Ohlander, K. (Red.) (s. 171-190). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Ohlander, A. (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap [Elektronisk resurs] : en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze

Palmer, A. (2011). Kropp, knopp och matematik. Matematiskt lärande och feministisk pedagogik i lärarutbildningen och förskolan. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (Red.). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s. 132-141). (1. uppl.) Stockholm: Liber.

RFSL. (2016). *Begreppsordlista*. Hämtad 2016-09-26, från <http://www.rfsl.se/hbtq-fakta/hbtq/begreppsordlista/>

Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I Bromseth, J. & Darj, F. (Red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 55-82) Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Kulturdepartementet.

Skolinspektionen (2011). *Innehåll och användning av läromedel [Elektronisk resurs] : en kvalitetsgranskning med exemplet kemi i årskurs 4 och 5*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2007). *Funktionsbinders (o)synlighet i skolans läromedel [Elektronisk resurs]*. [Stockholm]: Skolverket.

Skolverket (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionsbinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Ungdomsstyrelsen (2010). *Hon ben han: en analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.