

Finns normerna inbyggda i verksamheten?

Emilia Åkesson, Amphi Produktion

Introduktion

En lärare ropar upp eleverna i den nya klassen, första dagen på läsåret. Vissa namn kan läraren uttala, andra namn uttalas fel, läraren stakar sig och upprepar. På klasslistan finns förutom namnen även elevernas personnummer och läraren har utifrån detta gjort en sammanräkning av hur många pojkar och hur många flickor som går i klassen. Läraren avslutar uppropet med att konstatera. ”Ja då ser jag att vi bara har tre pojkar i klassen detta år.” Vilka normer kommunicerar räknandet av personnummer på klasslistan? Vad säger uppdelningen av kön? Vilka normer kommuniceras genom lärarens olika uttal av elevernas namn? Hos vilka elever skapas förtroende och tillit? Vilket existens-utrymme skapas för elever som inte identifierar sig med det kön som tillskrivits dem genom personnummer?

En elev deltar i ett firande av kristen jul i tre dagar med sin släkt. Innan julfirandet påbörjas har det uppmärksammats i skolan med skapandet av adventsljusstakar i slöjden och luciatåg som anordnats på skolan. När eleven kommer tillbaka från ledigheten frågar lärarna eleven hur högtiden har varit och vad familjen gjort. En elev deltar i ett firande av islamska Eid al-fitr i tre dagar med sin släkt. Eleven fick själv ansöka om ledighet för firandet och när eleven är tillbaka i skolan frågar ingen lärare hur eleven haft det under högtiden eller vad familjen har gjort. Vad säger dessa uttalade frågor och senare uteblivna frågor? Vilka förväntningar innefattas i aktiviteterna luciafirande och snidande av adventsljusstakar? Vilka normer kommunicerar uppmärksamheten och den uteblivna uppmärksamheten?

En klass ska åka på skolresa över dagen till Malmö. På förmiddagen besöker klassen museum och gör studiebesök. Efter lunch är tre timmar inlagda för ”fri tid”. Denna tid är förlagd till stadens centrum och de flesta elever går till affärerna för att shoppa. En elev är barn till en ensamstående förälder som är sjukskriven, familjens ekonomi är ansträngd. Eleven har ingen månadspeng och därmed inga egna pengar. När det är dags för ”fri tid” efter lunch går eleven undan och sätter sig själv i en park. Vilka normer kommuniceras genom att ”fri tid” finns inlagt i schemat? Vilka förväntningar finns kring elevernas och deras föräldrars ekonomiska tillgångar?

En lärare delar in klassen i grupper. Det ska vara sexualundervisning. Killarna ska gå iväg till ett annat rum och prata med den manliga skolsköterskan. Tjejerna ska stanna kvar i klassrummet och prata med den kvinnliga läraren. En elev som är icke-binär transperson¹ har inte berättat det för sin lärare. Hen säger till läraren att hen fått ont i huvudet och behöver gå hem när lektionen ska börja. Vad säger den här uppdelningen? Vilka normer kommuniceras? Vad finns det för normer kring kön och sexualitet? Vad förväntas eleverna prata om i grupperna?

Dessa exempel visar alla på hur normer kan vara inbyggda i vår verksamhet. Som konstaterats i tidigare texter kan normer vara svåra att upptäcka. Normerna kan vara ännu svårare att bli medveten om ifall de är en del av verksamheten. Genom att spana efter inbyggda normer i verksamheten kan vi som skolpersonal undvika situationer där vi stärker vissa elever medan vi missar att stärka andra. På det sättet kan vi förebygga att vissa elever känner sig som en del av skolan och en del av samhället, medan andra görs till ”de Andra” och till avvikare. I arbetet med att främja elevers lika rättigheter och möjligheter kan vi lära oss granska vilka begränsande normer som finns inbyggda i verksamheten, och vad vi kan göra för att motverka dem.

Skolan skapar förutsättningar

Av Skollagen 1 kap § 4 framgår att utbildningen i skolan ska utformas med hänsyn till barns och elevers olika behov. ”Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar” (SFS 2010:800). I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011b) fastslås att skolan, bredvid hemmet, spelar en viktig roll i elevers utvecklande av självkänsla. Av läroplanen framgår även att lärande och identitetsutveckling, tillsammans med språk är kopplade till varandra (Skolverket 2011b). Forskaren Megan Watkins, hänvisar till Edward S. Reed och understryker att det inte går ”att bli sig själv” på egen hand, utan att detta är en social process. Watkins menar att det inte går att underskatta pedagogikens, och lärarens roll här. Istället för att endast kritisera lärarens makt, menar Watkins, kan vi undersöka hur läraren kan använda den maktposition hen befinner sig i för att skapa utrymme för elever att utvecklas (Watkins 2010:284). Som skolpersonal kan vi skapa olika ramar för elevers utveckling och elevers läroprocesser. Men ur ett normkritiskt perspektiv behöver vi också granska hur dessa ramar blir till, och vad som blir möjligt innanför ramarna.

¹ Enligt RFLS Ungdoms webbsida ”Transformering” är icke-binär något en person kan kalla sig som identifierar sig som ”mellan eller bortom kvinna–man-uppdelningen av kön. Ibland används ’ickebinär’ som ett paraplybegrepp för olika könsidentiteter som inte följer tvåkönsnormen. Ickebinär betyder inte samma sak för alla som definierar sig som det. En del är både tjej och kille. Andra befinner sig mellan de kategorierna. Många ickebinära är inget kön. En del ickebinära vill förändra kroppen med hormoner och/eller kirurgi.” (RFLS Ungdom, 2016)

Nedan undersöks två exempel där effekter av skolans organisation och struktur blir till olika förutsättningar för olika elevers utveckling. Det första exemplet handlar om skolrummet. Specialpedagogiska skolmyndigheten har publicerat rapporten ”Vad var det du inte hörde? Hörteknik och dess användning i skola – HODA” (2015). I studien deltog 85 elever i årskurs 4-9 som alla förskrivits hörapparat och har använt hörteknik. Förutom intervjuer med elever innefattar studien klassrumsobservationer. Rapporten visar att endast ett av fem klassrum uppfyller minimikraven när det kommer till akustiska egenskaper, något som begränsar delaktigheten i skolan för elever med hörselnedsättning. Vidare visar undersökningen att bara 40 % av hörtekniken som används i skolan fungerar som det är tänkt (Coniavitis Gellerstedt & Bjarnason 2015:11-13). Detta exempel visar tydligt hur materialiteten, alltså i detta fall tekniken och rummets utformning, får tydliga effekter av exkludering och inkludering i skolverksamheten, och hur normerna kan vara tydligt inbyggda i verksamheten. Effekten blir minskad delaktighet och exkludering för de elever som har en normbrytande funktionalitet.

Det andra exemplet har en annan karaktär, och fokuserar på hur festligheter arrangeras skolmiljön. ”Jag tror att balen är en sådan grej som gör att vissa kan känna sig exkluderade. På vår skola är det en viss kultur och de flesta har råd, men det är ju skillnad mellan skolor.” (Landelius 2016, 28 maj) Citatet kommer ifrån en elev som blev intervjuad i en artikelserie om skolbaler i Sydsvenskan våren 2016. Artiklarna uppmärksammar hur balen kan vara en fest full av normativa processer. Normer och förväntningar kring att alla ska ha pengar att lägga på klänningar, kostymer, håruppsättningar och biljetten till balen blir tydliga. På många ställen finns också heteronormer och tvåsamhetsnormer som säger att tjejer och killar ska gå i par, två och två. Cis-normer² och normer för kön som exempelvis säger att tjejer ska ha klänning och killar ska ha kostym kan också bli tydliga under den här typen av evenemang. Effekten blir ett materialiserande av normerna, som ofta genom starka traditioner och upprepning blir exkluderande av de som inte uppfyller normerna. Samtidigt visar artiklarna att balen också kan vara ett tillfälle då normer utmanas. En elev understryker till exempel att när eleverna själva känner att de kan arrangera balen, och själva har hand om ekonomi och planering skapas en känsla av att det inte bara är de vuxna som bestämmer. Åldersnormer bryts och utmanas.

² Cisnormativitet är enligt RFSLs begreppsordlista ”Antagandet att alla människor identifierar sig som det kön som har tillskrivits dem vid födseln och lever efter det könets sociala normer (kvinnligt/manligt).” (RFSL 2016)

Materiella, "inbyggda normer"

Det kan vara lätt att tänka på normer som sådant som framförallt upprepas genom hur vi pratar till varandra, genom tankemönster vi har eller hur vi känner. Men normer upprepas också på andra sätt, genom institutioner, organisationsstrukturer och materialitet, som är alla saker och ting som omger oss. Det kan också handla om samhällsplanering, stadsplanering, teknologi, infrastruktur och ekonomi. Forskarna Lena Martinsson och Eva Reimers förklarar det som att "föreställningar och materialiteter av olika slag fungerar som ett sammanhållande och verksamt nätverk, där allt ges mening och kraft genom relationer med varandra" (Martinsson & Reimers 2008:13-14).

Det går att koppla detta till en teoribildning som kallas för actor-network theory (ANT) där sociologen Bruno Latour varit föregångare. Forskaren Karin Hultman menar att skolan kan ses som ett nätverk i sig, där en mängd olika så kallade aktörer agerar. Dessa aktörer kan vara människor, saker och rum. Aktörerna är hela tiden i relation till varandra och påverkar varandra, de *gör* varandra. Sådant som kanske ofta ses som passivt, som bord, maskiner, pennor, leksaker osv, kan genom denna teoribildning ses som "aktörer eller krafter som är med och skapar världen" (Hultman 2011:162-163). Det verkar alltså som att materialiteten både speglar normer men också skapar och återskapar dem. På så sätt blir materialiteten en egen agerande faktor i normskapande processer.

Forskaren Hillevi Lenz-Taguchi, som är inspirerad av Karen Barads teorier, har studerat vad materialitet gör i pedagogiska sammanhang. Lenz-Taguchi använder en stol som exempel för att förklara sin utgångspunkt: "Våra kroppar blir sittande på specifika sätt beroende på hur vi (diskursivt) förstår varför och hur vi skall sitta på den här stolen just nu. Eller med andra ord: Här uppstår det materiellt-diskursiva fenomenet av *specifikt sittande*. Stolen *håller oss på plats* under samlingen, lektionen, föreläsningen eller seminariet. Den är till och med delaktig i att reglera vad vi är beredda att säga och inte i de pedagogiska rum som materiellt-diskursivt avkräver oss detta specifika sittande." (Lenz-Taguchi 2009:84) Lenz-Taguchi menar alltså att det behövs en diskursiv förståelse, alltså en förståelse som är skapad i det specifika sammanhanget av exempelvis klassrummet, för att vi ska veta hur vi förväntas använda stolen. Vi har lärt oss att vi inte ska vända stolen upp och ner och lägga oss över den, utan vi har fått förstå att vi ska sitta på stolen, på ett visst sätt, när vi befinner oss i klassrummet. Med "materiellt-diskursivt" hänvisar Lenz-Taguchi till den blandning av språk (hur vi har lärt oss att sitta på stolen) och stolen själv (hur den är ihopsatt, hur den känns mot kroppen). Dessa två i sambandning gör att vi sätter oss på stolen på ett visst sätt, och att stolen kan "bestämma" hur våra kroppar ska formas i klassrummet.

För att ytterligare exemplifiera hur materialitet, normer och makt hänger ihop kan det vara relevant att titta på hur normer har materialiserats historiskt. I masteruppsatsen "Kuvande rum. Materialitet och funktionsfullkomlighet i berättelser från kvinnor uppväxta på institutioner för barn med normbrytande funktionalitet under 1930 till 1970-talet" (2016) visar Christine Bylund på hur normer i samhället kring funktionalitet genomsyrat den materiella utformningen av institutioner i Sverige historiskt. I studien visar Bylund på hur arkitekturen, rummen, dörrarna, trapporna, inhägnaderna, trädgården osv är en förlängning av sam-

hällets idéer om att barnen var avvikare som behövde kontrolleras och korrigeras. Exempelvis speglas normerna i de anställdas och barnens kläder (Bylund 2016:65-67). Informanterna i studien berättar om hur de inte fått ha egna kläder, utan att de inlemmas i en ”kollektiv kropp”, där alla har gemensamma kläder. När de får ha egna kläder används inte initialerna för att identifiera dem, utan siffror. Barnen avpersonifieras genom att tilldelas ett nummer (Bylund 2016:52-55).

Ytterligare ett exempel på hur rumslighet och materialitet använts som en förlängning av samhällets föreställningar om funktionalitet är informanten Evas berättelse: “Men det värsta var att jag aldrig gick på toaletten på [institutionens namn]. Vi hade ju inga dörrar på toaletterna [...] Man tänkte väl att blinda barn inte behövde det.” (Bylund 2016:1) Här blir det också tydligt hur normerna kring funktionalitet också är specifika. Bylund formulerar det som: ”I Evas berättelse om dörrarna på toaletterna blir det tydligt hur materialiteten förändras för att ge uttryck för en viss förståelse av barnens funktionalitet. Om de inte ser behöver de inte heller dörrar, i förlängningen behöver de inte heller personlig integritet eller privatliv.” (Bylund 2016:1)

Vad kan vi som skolpersonal lära av dessa exempel? I ett retrospektiv blir det tydligt vilka våldsamma effekter maktordningar och därmed normer i samhället har fått historiskt. Det kan vara svårare att bli medveten om hur vi gör nu. Vi har inte samma möjlighet att ”ställa oss utanför” nutiden för att tydligare dra kopplingar mellan strukturer, normer, materialitet och dess effekter. Men kanske kan dessa berättelser ge oss stöd i att börja arbeta för att upptäcka de normer som är inbyggda i våra egna verksamheter? Kanske kan vi också lära oss hur de historiska våldsamma maktordningarna även får konsekvenser i nutid. Det går att koppla Bylunds undersökning till exemplet med studien om hörteknik, ”Vad var det du inte hörde? Hörteknik och dess användning i skola – HODA” (2015), som beskrivits ovan. I studien blir det tydligt hur normbrytande funktionalitet fortfarande görs till avvikande och att delaktighet för elever med normbrytande funktionalitet bortprioriteras.

Upptäcka och förändra inbyggda normer

”Här behandlar vi ju alla lika”, ”vi gör ingen skillnad” eller ”vi menade inte så” är vanliga reaktioner på när vi börjar fundera över normer i verksamheten. Mentorn som gjorde uppropet i klassen första dagen menade inte illa, gruppen som hade planerat skolresan menade inte att någon skulle känna sig exkluderad och läraren som gjorde gruppindelningen utifrån kön ville bara elevernas bästa. Ändå blir effekten av dessa små handlingar ett upprepande av begränsande normer. Vi menade inte att det skulle vara normativt eller diskriminerande, men intentioner och effekter går inte alltid ihop. Och ibland kan paroller som ”här gillar vi mångfald” eller ”här är alla lika” också osynliggöra diskriminering och göra att begränsande normer upprepas (Jonsson 2015:31, 52-54).

Så, hur kan vi som skolpersonal upptäcka normerna som är inbyggda i verksamheten? Hur kan vi bli medvetna om det som omger oss varje dag och som ofta är ”det som vi alltid har gjort”, men som riskerar att upprepa begränsande normer och i förlängningen förtryckande strukturer? Det finns flera olika metoder och tillvägagångssätt här, och olika metoder fun-

gerar i olika sammanhang. Nedan följer ett exempel på hur ett förändrande arbete skulle kunna struktureras. Först följer en trestegsmodell i hur det går att arbeta för att kartlägga områden, medvetandegöra normer och slutligen förändra normer. Efter detta följer ett exempel på hur en sådan modell skulle kunna appliceras utifrån vem som är ansvarig för förändringsarbete inom olika områden.

1. Kartlägga områden

Ett sätt kan vara att börja med att *kartlägga* vad det finns för olika *områden* eller *arenor* i skolan. Vi kan tänka kring var eleverna befinner sig (skolgården, klassrummet, korridoren, vid skåpen, idrottshallen, matsalen osv.), vi kan också tänka kring var vi som personal befinner oss (korridoren, lunchrummet, skrivbordet, klassrummet, katedern, aulan, kuratorsmottagningen, rektorsexpeditionen osv.). Ytterligare något vi kan fundera kring är, vilka *händelser* som finns i skolan. Händelser kan vara återkommande ritualer eller festligheter, såsom ifyllande av elevhälso-blanketter, lektioner, skolstart, utvecklingssamtal, examen, helgfiranden, skolbal osv.

2. Medvetandegöra normer

Efter att ha kartlagt områden och händelser kan vi börja fundera över vilka normer som kommuniceras inom dem och hur normerna kommit till, vilka maktstrukturer de har sin grund i. Genom att ställa undersökande frågor om vad som kommuniceras, vilka uppdelningar som sker och vem eller vad som exkluderas inom varje område eller händelse kan vi få syn på vilka normer som är styrande. Vi kan också koppla normerna till historiska representationer och strukturer genom att fundera över: Vilka historiska kopplingar har normerna? Vilka funktioner har de haft tidigare? Vilka funktioner har de nu? På vilket sätt fördelar normerna makt och på vilket sätt förstärker de historiskt förtryck? Viktigt att komma ihåg här är också att många normer existerar för att de som följer normerna tilldelas makt, därför kan också motstånd uppstå när förändringsprocesser inleds.

En metod för att upptäcka normer som är inbyggda i verksamheten är att använda sig av det som forskaren Klara Dolk kallar för ”bångstyrighet”. I sina studier av barns delaktighet i förskolan påpekar hon att det går att upptäcka normer genom att undersöka hur barn gör motstånd mot normer. Det märks ofta genom att de blir tysta och tillbakadragna, eller kanske arga och gråter och skriker (Dolk 2013:238). Vi som skolpersonal kan alltså använda elever som ”normmätare”, om vi är uppmärksamma, och har en relation till dem som gör att vi kan förstå deras signaler. Vi har möjligheten att tolka dessa normbrott som ett sätt att föreställa sig andra möjligheter, än det som tas för givet. Detta är en väsentlig del av ett förändringsarbete, att kunna föreställa sig en annan ordning.

3. Förändra normer

När vi har upptäckt normer och funderat kring hur de uppstått och vilka maktstrukturer de är kopplade till kan vi börja fundera över förändringsarbete. Vad skulle behövas för att ändra de inbyggda normerna? Ibland kan det handla om små mikrohandlingar (Björkman & Malmberg 2014:7) som vi som skolpersonal kan genomföra. Ibland kan det handla om större ombyggnationer i skolbyggnaden, att en arkitekt med normkritiskt perspektiv behö-

ver anlitas, eller att det behövs fortbildning i lärarlaget i hur en kan arbeta kring olika högtider, ritualer och firande.

Dolk betonar, utifrån Judith Butler, hur fantasi kan vara centralt för att arbeta med att förändra normer. Fantasin pekar i andra riktningar än de vi redan rört oss i, den bygger på att överskrida det som definieras som verkligheten just nu. Med hjälp av våra elevers normbrott och vårt gemensamma arbete kan fantasin som skär igenom och går bortom begränsande normer skapa andra levande verkligheter (Dolk 2013:240-244). Vi kan självklart också ta hjälp av och använda oss av elevernas perspektiv och reflektioner i det normkritiska arbetet. Det blir möjligt när vi öppnar upp vår auktoritet som skolpersonal och visar att vi alla är medproducenter i det normkritiska lärandet.

Fantasin kan också vara ett verktyg för att hitta andra möjligheter, andra stigar att följa, än de stora norm-motorvägarna som redan finns uppkörda runt omkring oss. Det kan vara enkelt att svänga in på motorvägarna, om och om igen. Många påfarter leder dit. Men gör vi det kan det vara mycket som vi missar, exempelvis möjligheter till lärande och möjligheter att främja likabehandling. Viktigt att komma ihåg är dock att det inte går att veta vart stigarna leder. Det är det som både är det utmanande och spännande med normkritiskt arbete, att testa sig fram. Det finns ingen färdig mall, inget manus att följa. Det normkritiska arbetet måste ske på många olika plan samtidigt för att få effekt, och vi vet inte innan vad denna effekt kommer att bli. Något som funkar i en situation kanske inte alls funkar i en annan. Nätverket av aktörer, elever, lärare, rumslighet och materialitet skapar en annan reaktion, kanske en begränsande eller kanske en möjliggörande. I detta arbete behöver vi vad forskaren Edyta Just kallar en ständig ”sensibilitet och flexibilitet” gentemot vad som händer i skolan, och att vi aldrig fullt ut kommer att veta vilka våra elever är, hur de kommer att reagera i olika situationer och hur de kommer att utvecklas (Just 2012:175-176).

Exempel – att upptäcka och förändra

Nedan följer *ett exempel* på hur den ovan beskrivna trestegsmodellen skulle kunna appliceras i en skola. Viktigt att komma ihåg är att detta exempel inte är en modell som går att använda rakt av. På varje skola behöver en egen inventering göras, utifrån vilka områden, normer och förändringsmöjligheter som finns på just den platsen vid just den tiden. Exemplet visar på hur en kartläggning av områden och händelser (1) skulle kunna se ut, och vilka undersökande frågor (2) som skulle kunna ställas inom varje område för att medvetandegöra normer. Slutligen ges förslag på frågor som skulle kunna ställas för att initiera förändringsmöjligheter (3).

Huvudman

- 1. Skolbyggnaden. 2. Vad kommunicerar de möbler, väggar och tak som finns inom varje område? Finns det hinder för elevers lika rättigheter och möjligheter i skolbyggnaden? Var görs uppdelningar mellan elever (som separata omklädningsrum på gymnastiken, eller när några elever kan ta sig via trappor till klassrummet, och andra får ta den långsammare hissen)? Vad händer vid dessa uppdelningar? Vad är syftet med dem? Och hur pratar vi om uppdelningarna? 3. Hur kan vi för-

ända uppdelningarna? Vad händer om vi bygger om så att alla elever åker hiss? Vad händer om vi bygger trettio omklädningsrum?

- 1. Lovdagar och högtider. 2. Vilka lovdagar har huvudmannen lagt in? Vilka normer upprepas genom dessa lovdagar? 3. Vad skulle hända om huvudmannen undersökte vilka högtider eleverna firar och lägger lovdagar utifrån detta?

Rektor

- 1. Rekrytering. 2. Vilken representation finns bland skolpersonalen? Vilka normer uppfyller skolpersonalen? 3. Vad skulle hända om ledningen rekryterade lärare med många olika erfarenheter, bakgrund och modersmål?
- 1. Fortbildning. 2. Vilken typ av fortbildning erbjuds skolpersonalen? Vilka erbjuds att delta vid vilken fortbildning? Vad kommuniceras kring olika typer av fortbildning? När deltar rektor och när är rektor frånvarande? 3. Hur kan fortbildning organiseras utifrån ett normkritiskt och normmedvetet perspektiv?

Lärlag

- 1. Klassrum och korridorer. 2. Vilka förväntningar på rörelsemönster och kommunikation kommunicerar möbleringen i klassrum och korridorer? Vilka normer upprepas? Vem tilldelas makt och vem exkluderas? Var finns mer informella uppdelningar mellan elever (som att olika grupperingar sitter på olika ställen i klassrummet eller matsalen)? Hur skapas dessa uppdelningar, vilka effekter får uppdelningarna? 3. Hur går det att motverka formella och informella uppdelningar som återupprepar normer? Vad behöver vi göra?
- 1. Klasslistor. 2. Hur gör vi när vi använder klasslistor? Vilka normer upprepas i användandet? 3. Vad skulle hända om vi slutade anta att våra elever definierade sig med det kön som de tillskrivits genom personnummer? Vad skulle hända om vi struntade i att göra en sammanräkning av pojkar och flickor utifrån klasslistorna? Vad skulle hända om vi istället för upprop gjorde lekar där vi presenterade oss för varandra första dagen?
- 1. Högtider. 2. Vilka högtider uppmärksammas formellt och informellt i undervisning och i bemötande av elever? 3. Vad skulle hända om vi hade en almanacka i skolan där vi uppmärksammade olika högtider och att vi uppmärksammar de högtider som elever i skolan firar, på ett likvärdigt sätt?

Elevhälsoteam

- 1. Blanketter. 2. Vilka möjliga sätt att vara visas på blanketterna? Vilka alternativ är möjliga att kryssa i? 3. Hur kan vi göra blanketter mer inkluderande?
- 1. Väntrum och mottagningsrum. 2. Hur ser rummen ut? Vilka möbler finns där? Vilka tidningar ligger på borden i väntrummet? Spegel representationerna många olika intressen och sätt att vara? 3. Vad behöver vi förändra för att skapa ett mer normkritiskt rum? Vilka tidningar behöver beställas? Vilka bilder behöver vi hitta?
- 1. Samtal. 2. Hur ställer vi frågor i samtal med elever? Vad utgår vi ifrån för normer och föreställningar? 3. Vilka frågeställningar kan vi använda som är öppna och för-

utsättningslösa? På vilket sätt kan vi ställa specifika frågor som inte upprepar normer?

Lärarnas arbete med elever

- 1. Gruppindelningar. 2. Vilka gruppindelningar görs i undervisningen? Vilka normer upprepas i uppdelningarna, vem exkluderas, vem inkluderas? 3. Vad skulle hända om vi pratade om uppdelning i grupper utifrån syftet med uppdelningen och att eleverna själva fick välja vilka grupper de vill vara i? Vad skulle hända om vi sa att alla som vill utvecklas i att prata om känslor kan vara i en grupp? Eller att alla som vill prata om vad som händer med en livsmoder i puberteten kan vara i en grupp? Vad skulle hända om vi vid vissa tillfällen testade att inte dela upp klassen alls? Vilka förväntningar kommunicerar vi då?
- 1. Skolresor. 2. Vilka förväntningar kommuniceras genom hur resor och utflykter är organiserade? 3. Vad skulle hända om vi exempelvis schemalade en normkritisk stadsvandring istället för ”fri tid” på klassresan?

Referenser

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

Bylund, C. (2015). *Kuvande rum. Materialitet och funktionsfullkomlighet i berättelser från kvinnor uppväxta på institutioner för barn med normbrytande funktionalitet under 1930 till 1970-talet* (Masteruppsats). Stockholm: Masterprogram i genusvetenskap, Stockholms Universitet. Tillgänglig på Internet: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:696878/FULLTEXT01.pdf>

Coniavitis Gellerstedt, L. & Bjarnason, S. (2015). ”Vad var det du inte börde?” *Hörteknik och dess användning i skolan – HODA* (FoU skriftserie nr 5). Specialpedagogiska skolmyndigheten.

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

Hultman, K. (2011). Materialitet och subjektskapande. I Lenz Taguchi, H.; Bodén, L. & Ohrlander, K. (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 160-170). 1. uppl. Stockholm: Liber.

Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.

Just, E. (2012). Teaching Gender in Interdisciplinary and Transnational Classrooms. in: M. Wojtaszek, Marek M. & Just, E. (eds), *Quilting Stories*, pp. 167-179 Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódz.

Landelius, M. (2016, 28 maj). Ingen skulle våga gå på balen i jeans och T-shirt. *Sydsvenskan*. Hämtad 2016-09-19 från <http://www.sydsvenskan.se/2016-05-28/ingen-skulle-vaga-ga-pa-balen-i-jeans-och-t-shirt>

Lenz-Taguchi, H. (2009). Vad kan "återkomsten av det materiella" göra för feministisk pedagogik? *Tidskrift för genusvetenskap* 1(1), 83-86.

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

RFSL Ungdom. (2016). *Ordlista*. Hämtad 2016-09-26, från <http://www.transformering.se/vad-ar-trans/ordlista>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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 fritidsbemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Watkins, M. (2010). Deisiring Recognition, accumulating affect. I Gregg, M. & Seigworth, G. J. (Red.), *The affect theory reader*. (s. 269-285) Durham [N.C.]: Duke University Press.