

# Att förhålla sig till heteronormen i förskola och skola

Några homo- och bisexuella lärares sätt att hantera den heteronormativitet de upplever på arbetsplatsen

**Mattias Lundin**

*Detta projekt syftar till att öka medvetenheten om homo- och bisexuella lärares vardag i svensk skola och förskola genom att belysa några av dessa lärares erfarenheter. Datainsamlingen grundar sig på skriftliga berättelser och analysen är genomförd med ett deltagarorienterat förhållningssätt där informanterna haft inflytande på urval och analys. Ett queerteoretiskt ramverk applicerades på det empiriska materialet och resultaten består av fyra strategier som beskriver hur dessa lärare hanterar de normrelaterade situationer som uppstår. Tolkningen visar att lärarna känner sig tvingade att säga ifrån och att anpassa sig men att man också helt enkelt undviker samtalsämnen och känsliga situationer. Det empiriska materialet ger också exempel på hur man kan arbeta för att skapa en förebild. Resultaten indikerar att arbete med att främja normmedvetenhet och ett öppet förhållningssätt är betydelsefullt för att underlätta allas varande i skolan.*

**Nyckelord:** heteronormativitet, lärarperspektiv, homosexualitet.

I DET SVENSKA SAMHÄLLET är mycket gjort för att stärka homosexuellas ställning. European Value Survey (EVS, 2008) visade att allmänhetens attityder mot homosexuella är jämförelsevis positiva i Sverige. 54,9 procent av de tillfrågade svarade att de *alltid* rättfärdigar homosexualitet, vilket innebär ett mycket tydligt ställningstagande på den 10-gradiga skalan. Motsvarande värde för samtliga deltagande länder i undersökningen var 12,7 procent. Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) utgör ett konkret exempel på hur man i Sverige strävar efter att motverka diskriminering och utan-



*Mattias Lundin är grundskollärare och universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet, Campus Kalmar. Han har gjort studien i samarbete med Lära rförbundets HBT-nätverk. Nätverket, för lärare och skolledare, ger stöd och möjlighet till diskussion i frågor som handlar om att vara HBT-person och arbeta i skolan.*

Lundin

förskap. Med utgångspunkt i dessa jämförelsevis gynnsamma förhållanden och med tanke på betydelsen av goda relationer i skolan finns det anledning att vända blicken mot homo- och bisexuella lärares erfarenheter av att verka i svensk förskola och skola. Det är dock inte nödvändigtvis lika lätt för alla lärare att skapa en personlig relation till elever och kollegor. Homo- och bisexuella lärare kan exempelvis uppleva hinder i detta arbete (Fifield & Swain, 2002).

Studien har en deltagarorienterad ansats där deltagarnas kompetens tas till vara i forskningsprocessen. Syftet är att med hjälp av HBT-lärares<sup>1</sup> erfarenheter illustrera subjektiva bilder av att vara homo- eller bisexuell i svensk skola. Även om dessa subjektspositioner numera framträder i samhället i stort någorlunda frekvent är det vår bestämda uppfattning att det fortfarande är ganska få som haft en lärare som är öppet homo- eller bisexuell. Denna texts övergripande syfte är att lyfta fram dessa subjektspositioner och skapa större förståelse för hur det kan upplevas att arbeta i svensk skola och förskola.

Den pedagogiska verksamheten är sexualiserad utan att vi nödvändigtvis alltid lägger märke till det. Robinson (2005) tar sig exempelvis an genusbegreppet och visar hur det är sammanvävt med sexualitetsbegreppet – även i fråga om barn. Internationell forskning (Buston & Hart, 2001; Epstein, 1994; Herek, 2004) som belyser förhållanden i skolan har visat att miljön kan vara heteronormativ och heterosexistisk, genom att det antas att alla är heterosexuella. Förgivettagandet åskådliggörs exempelvis genom de uttryck för (hetero)sexualitet som kan återfinnas i en daglig pedagogisk verksamhet (Epstein, 1996). Slesaransky-Poe och García (2009) ger ett konkret exempel på hur detta blir påtagligt för pojkar som med sitt sätt att vara och sina intressen bryter emot gängse könsnormer. King (2004) ger en liknande bild och beskriver skolan som ett sammanhang där sexualitet inte tycks existera, där elever betraktas som sexuellt oerfarna och lärare som sexuellt inaktiva. Att i ett sådant sammanhang bryta mot normen riskerar således att uppfattas som ett stort avsteg från det gängse: En heterosexuell lärare kan prata om sin partner utan att detta räknas som att ge uttryck för sin sexualitet, medan den homo- eller bisexuella läraren i allra högsta grad riskerar att uppfattas prata om sexualitet. Heterosexualitet blir till vardagsprat och homosexualitet görs istället till kroppslig sexualitet. Det normtillhörande kan således passera medan det normbrytande riskerar att bli en privat utvikning.

I forskningslitteraturen finns många internationella studier med fokus på exempelvis genus, maskulinitet eller sexualitet som tar sin utgångspunkt i system- eller skolperspektiv. En isländsk studie som genomfördes av Kjaran och Jóhannesson (2010) visar exempelvis att en institutionaliserad heterosexism görs gällande i skolkulturen. De förklarar att heterosexuella förgivettaganden i form av värden och vanor leder till en hegemoni och att denna får negativa följder för HBT-personer. Studier där elevers röster kommer till uttryck går också att finna i litteraturen. Mac An Ghail (1991) och Epstein (1997) beskriver exempelvis maskulinitet och sexualisering i skolan genom pojkars berättelser. Forskningsexempel med fokus på homo- och bisexualitet i *svensk*

1. HBT= Homo, bi- och transexuella

skola och förskola är desto färre inom pedagogisk och didaktisk forskning. Exempel står dock till buds om sökningen vidgas till elevperspektiv, skol-/systemperspektiv eller liknande. Ett exempel är Nordberg (2006) som tydliggör marginaliseringsprocesser när hon visar hur ord såsom böig och fjollig fungerar som signalord för att indikera vad som anses som tillbörligt eller avvikande från den manliga normen. Det avvikande är av särskild betydelse i detta sammanhang eftersom det inte bara indikerar avvikelse utan också en negativ, lågt värderad sådan. Dessa ord ska uppfattas i ett sammanhang där begreppen normtillhörande respektive avvikande är centrala, i den mening att det normtillhörande inte löper risk att markeras och marginaliseras. För homo- eller bisexuella lärare kan dessa processer kräva återkommande överväganden.

Ett par ytterligare exempel på svensk forskning med elev- eller skolperspektiv bör nämnas. Reimers (2008) visar hur homofobi ofta tillskrivs grupper utanför den egna gruppen och hur homo- och bisexuella subjektspositioner uteslutande ses som existerande utanför den egna gruppen. Det kan handla om att man pratar om homosexualitet som något som bara finns i andra sammanhang än där man själv befinner sig. Rosenberg (2002) ger ytterligare ett exempel i samma linje och visar hur ett filmtema med tydligt fokus på homosexualitet kan vidgas och omformas för att istället förstås utifrån ett helt annat fokus. Temat homosexualitet blir bisak och mer allmänmänskliga frågor blir istället uppfattade som de bärande.

Studier som antar ett lärarperspektiv är inte lika vanligt förekommande. I boken "Schooling Sexualities" (Epstein & Johnson, 1998) ges emellertid exempel på de problem homosexuella lärare som är öppna med sin läggning kan oroa sig för i sitt arbete. King (2004) ger också sådana exempel när han visar hur homosexuella lärare känner sig behöva ta särskilda hänsyn som heterosexuella lärare inte behöver ta: "As a closeted, gay primary teacher, I constantly monitored my behaviors around children. I was anxious about how other teachers, parents, and principals would interpret my interactions and relationships with my students." (s. 123) En relevant fråga är vilka konsekvenser dessa hänsyn får för arbetet. Konsekvenserna kan tänkas få särskild betydelse inom områden där homosexualitet kan uppfattas som mindre accepterat och där homosexuella lärare kan känna behov av att överkompensera för att inte hamna i prekära situationer, exempelvis genom att uttrycka distans i stället för närhet. Ett annat exempel på lärarperspektiv med fokus på homosexualitet ges av Fifield och Swain (2002). De visar skärningspunkten mellan identitet och skolämne genom att synliggöra homosexuella perspektiv på undervisning i naturvetenskap. De beskriver hur homosexuella lärare kan uppleva situationer obekväma. Att lyfta in homosexualitet som innehåll i undervisningen skulle exempelvis innebära att lyfta fram sin egna, privata agenda i klassrummet, visar de. De förklarar också hur användandet av termer, såsom fagocytos (jfr eng. fag = böj) och homozygot kan ge en obekväm känsla, på grund av ordens laddning. Artikeln 'Speaking the unspeakable' (Allan, Atkinson, Brace, DePalma & Hemingway, 2008) förklarar vinsten med att homo- och bisexuella lärare är öppna med sin läggning. Där påpekas att ett sådant förhållningsätt bidrar till att återspegla diversiteten i samhället och att elever på så sätt bereds möjlighet att

Lundin

identifiera sig med homosexuella. I samma text ges också exempel på hur ryktet om en lärares läggning kan spridas på skolan (leaking) och där utgången är lyckosam.

Den problematik som lyftes fram ovan är av stor betydelse för svensk skola. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2010:37, s. 8) klargör alla skolors ansvar: "Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet." Begreppet könsmönster betraktas här inte bara som de allmänna mönster som kan associeras till pojkar och flickor, utan även de förväntningar på sexualitet som knyts till respektive subjektsposition, det vill säga att flickor förväntas intressera sig för pojkar och tvärt om. Det tas för givet i denna artikel att ansvaret förutsätter att lärare är förebilder för eleverna. För givet taget är också att de vuxna i skolan, både genom sin mångfald och genom sitt eget arbete med att motverka traditionella könsmönster, bidrar till att fullgöra läroplansuppdraget.

Det finns två begrepp som utvecklats i syfte att fånga värden som har med sexuell identitet och begär att göra. Det ena är av beskrivande karaktär (heteronorm) medan det andra fångar det som utmanar dessa värden (queer). De köns- och sexualitetsmönster som behöver synliggöras utifrån ett värdeperspektiv omfattas således av begreppet heteronorm. Bromseth och Wildow (2007) förklarar, i enlighet med Sumara och Davis (1999), heteronormen som idén om att alla är heterosexuella och önskar att leva i heterosexuell samlevnad. Denna norm lyfter fram förväntningar på både flickor och pojkar, kvinnor och män – oavsett vilka sexualiteter de känner sig hemma med. Warner (1993, s. xxi) myntade begreppet heteronorm och hans definition tillämpas här:

*... so much privilege lies in heterosexual culture's exclusive ability to interpret itself as society. Het[ero] culture thinks of itself as the elemental form of human association, as the very model of intergender relations, as the indivisible basis of all community, and as the means of reproduction without which society wouldn't exist.*

Begreppet heteronorm kan åskådliggöras med hjälp av två distinktioner (Ambjörnsson, 2006). Den första är åtskillnaden mellan kvinnor och män samt alla de förväntningar och förgivettaganden som kan förknippas med kvinna respektive man. Den andra distinktionen handlar om åtskillnaden mellan hetero- och homosexualitet. För att en sådan tudelning ska fungera är förstas distinktionen en förutsättning.

I arbetet med att motverka traditionella könsmönster och skapa obundenhet av könstillhörighet behöver vi redskap för att kunna förstå hur dessa värden kan utmanas. Begreppet queer har använts i flera olika betydelser men kan ses som användbart i detta sammanhang. En ursprunglig användning av ordet queer bygger på idén om att dekonstruera kategorier, något som talar emot ett försök att definiera begreppet (Rosenberg, 2002). Begreppet har emellertid getts följande innehåll: "queer aims to spoil and transgress coherent (and essential) gender configurations and the desire for a neat arrangement of dichotomous sexual and gendered difference central to both heterosexual and homosexual identities." (Luhmann, 1998, s. 145) Rosenberg (2002, s. 15) lyfter fram att

*det queera förhållningssättet står alltid i relation till den heterosexuella normen*

*som exkluderande princip. Då gäller det köns-/genusidentifikation och/eller sexualitet. Ofta uppträder dessa kategorier tillsammans, men ibland är bristen på samstämmighet mellan kön/genus och sexualitet den queera punkten.*

Queerbegreppet utgör således vårt redskap för att förstå och kunna ifrågasätta uttryck för kön- och sexualitet som inte bara har betydelse för homo- och bisexuella subjekspositioner utan även för heterosexuella.

### **Syfte och frågeställning**

Syftet med föreliggande studie är belysa homo- och bisexuella lärares erfarenheter av att arbeta i svensk skola och förskola. Följande frågeställning har använts:

- Hur hanterar homo- och bisexuella lärare den heteronormativitet som de upplever på arbetet?

### **Metod**

Föreliggande arbete är sprunget ur ett erfarenhetsutbyte initierat av Lärarförbundet<sup>2</sup>. I erfarenhetsutbytet har lärare från samtliga skolformer varit representerade vid terminsvisa träffar under namnet Lärarförbundets HBT-nätverk. I nätverket ingår i skrivande stund 46 lärare och lärarstudenter från olika delar av Sverige, från norr till söder, öst till väst. Stockholmsområdet är något överrepresenterat. I nätverket ingår lärarkategorier från förskola till universitet och gruppen omfattar HBT-lärare, även om några transpersoner i dagsläget inte ingår i gruppen. Vid nätverkets sammankomster delas många och betydelsefulla erfarenheter i gruppen och vid åtskilliga tillfällen har frågan om hur dessa skulle kunna förmedlas till en bredare krets aktualiserats. Det är i detta sammanhang som denna text tillkommit och det är i detta sammanhang som textens övergripande syfte ska uppfattas.

Vid HBT-nätverkets möte våren 2011 presenterades förslaget att systematisera erfarenheter om att vara HBT-person i pedagogisk verksamhet. Information om arbetet skickades ut till samtliga medlemmar. I informationen ingick en uppmaning om att skriftligt formulera sina erfarenheter av att vara homo- eller bisexuell i relation till det pedagogiska uppdraget och att skicka dessa till textens huvudförfattare. De intresserade ombads således att elektroniskt skicka en text på ca en A4-sida och dessa sammanställdes för att kunna användas som underlag för en gemensam analys vid nätverkets nästa sammankomst. I instruktionen förklarades att de individuella bidragen skulle fogas ihop till en sammanhängande text som sedermera blev det anonymiserade gemensamma arbetsmaterialet. Instruktionen innehöll en särskild uppmaning att formulera sig i allmänna ordalag och inte nämna varken personer, skolor eller orter vid namn. Inför nätverksträffen sammanställdes sju skriftliga berättelser från medlemmar och dessa avidentifierades således och lades ihop till en text. Det fanns förhoppningar om fler men med tanke på att deltagarantalet vid nätverksträffarna är mellan 10 och 20 personer, får deltagandet anses vara förhållandevis gott.

2. Lärarförbundet, ett fackligt yrkesförbund som ansluter alla kategorier av lärare.

Lundin

Ett rimligt antagande är också att nedtecknandet av de aktuella erfarenheterna inte nödvändigtvis uppfattas som speciellt lätt. Det är tvärtom troligt att det upplevs svårt och kanske känsligt. Andra aktiviteter inom ramen för nätverket kan också tänkas konkurrera med artikelarbetet, och att exempelvis gruppvis få prata om sin vardag tillsammans med andra i samma situation, utgör ett exempel på en sådan aktivitet.

En preliminär analys av det sammanställda materialet gjordes av Lärarförbundets HBT-nätverk under våren 2012. Arbetet genomfördes gruppvis där varje grupp tog sig an hela det empiriska materialet med syfte att lyfta fram teman av kvalitativt olika erfarenheter. Arbetet organiserades genom att texten med de samlade erfarenheterna genomlästes i grupperna och att fokus riktades mot beskrivningar med tydlig koppling till lärarens vardag. Grupperna uppmanades därefter att välja ut beskrivningar som de ansåg på ett tydligt sätt beskriva en upplevelse, så att ett antal teman kunde skapas. I arbetet uppmanades grupperna att göra urval för att visa på bredd i det empiriska materialet snarare än att försöka åskådliggöra ofta förekommande situationer. Bredden avsåg således inte bredd med avseende på det sammanhang där erfarenheten gjorts och inte heller med avseende på vem som gjort den. Grupperna enades om en muntlig preliminär beskrivning av varje tema.

Tvärgrupper med medlemmar från var och en av de ursprungliga grupperna skapades. Deltagarna från respektive grupp fick berätta om sitt arbete och sedan diskuterades vilka teman som tillsammans bäst fångar upp deltagarnas upplevelser. Det betonades särskilt att syftet inte var att välja någon av de ursprungliga gruppernas tematisering rakt av utan att välja ut de teman som skapade den bästa beskrivningen. Arbetet i tvärgrupperna avslutades genom att man enades om vilka teman som ansågs mest representativa för materialet och välja illustrativa erfarenhetsbeskrivningar till dessa teman. Tematiseringen blev således grundad på vad gruppen uppfattade som representerat i materialet. Slutligen gav tvärgrupperna namn till en del teman. Det analytiska arbetet som genomfördes gjorde inte någon skillnad på vems röst som hördes i respektive berättelse – varje beskriven erfarenhet var helt anonymiserad. Någon hänsyn togs således varken till kön eller till vilken lärarkategori personen tillhörde.

De resultat som finns att läsa i denna artikel utgör en sammanställning av de teman som tvärgrupperna redovisat i avsikt att visa på bredd. Överlappande teman har gett upphov till sammanslagningar och därmed fördjupade beskrivningar, medan teman med i huvudsak kompletterande innehåll bevarats. Beskrivningar och teman som innehöll implikationer och slutsatser togs bort till förmån för dem som beskrev upplevelser i form av ett händelseförlopp med tillhörande känslor. Ett ramverk har använts för att tydliggöra att heteronormen kommer till uttryck i de teman som systematiseringen resulterat i. Det teoretiska ramverket finns beskrivet mer utförligt i texten "Building a framework to study the hetero norm in praxis" (Lundin, 2011). Ramverket är uppbyggt av en litteraturöversikt av texter som handlar om begreppet heteronormativitet och dessa texter är utvalda med två principer. Dels är texter med anknytning till skola och förskola inkluderade, dels texter som anknyter till svenska förhållanden och det svenska skolsystemet. Ramverket är inte att betrakta som någon fullständig översikt utan som en ansats till att lättare kunna synliggöra heteronormen i praktisk

pedagogisk verksamhet. Ramverkets olika delar presenteras kortfattat nedan:

*Upprepad önskvärdhet* syftar på delar i ett samtal som upprepas utan att dessa nödvändigtvis blir reflekterade. Denna del av ramverket baseras på Butlers (1990/2007) normbegrepp och bygger på tanken om att det som utgör norm innefattar en upprepning. Ordet önskvärdhet syftar på det åtråvärda, det vill säga det som är eftersträvansvärt och som betraktas som värdefullt. Ramverkets andra del heter *dikotomisering av kön* och den bygger på dikotomisering mellan kvinna och man samt de tillhörande förväntningarna på kvinnor respektive män. Del nummer tre har namnet *differentiering av sexualiteter* och den syftar på distinktionen mellan heterosexualitet och andra sexualiteter. Till denna tredje del hör uttryck för begär och (sexuella) relationer. Både ramverkets andra och tredje del baseras på Ambjörnsson (2006) och Snyder och Broadway (2004).

*Positionernas hierarki* utgör den del av ramverket som handlar om makt och hierarki, med avseende på sexualitet (jfr Butler, 1990/2007 och Foucault, 1993). Den hierarkiska ordningen relaterar inte bara till hetero- och homosexualitet utan även andra sätt att vara sexuell på, exempelvis asexualitet och polyamorism. Maktaspekten är betydelsefull i hierarkin eftersom det som ligger utanför normen blir legitimt att ifrågasätta medan det som tillhör normen tas för självklart. En viktig anmärkning i sammanhanget gör Foucault (1993) som påpekar att den underordnade subjektspositionen inte har sin grund i naturen utan istället är något socialt konstruerat. Hierarkin är en förutsättning för ramverkets femte bricka som kallas *marginalisering*. Denna del är avsedd att fånga upp situationer där underordnade subjektspositioner (sexualiteter) osynliggörs eller göms. Det kan exempelvis handla om att homosexuella endast förväntas finnas utanför den egna gruppen (jfr Reimers, 2008). Sådana situationer benämns enligt ramverket som *externalisering*. Det kan också handla om att avvikelser från normen inte erkänns utan ges en annan tolkning (jfr Rosenberg, 2002). Benämningen på de sistnämnda är *gömmande* och ett exempel är omskrivningen av unga homosexuellas begär, till exempel om de beskrivs som en trevande sexuell debut. Kategorierna externalisering och gömmande utgör undergrupper till marginalisering.

Ramverkets två sista delar kallas *problematisering* respektive *personifiering*. Det förekommer att exempelvis homosexualitet beskrivs i negativa termer, *problematisering*. Martinsson (2008) ger ett sådant exempel när hon visar hur homosexualitet ofta relateras till problem, till exempel i samband med HIV-problematik i stället för att omnämna homosexualitet som en källa till glädje. *Personifiering* innebär att fokus riktas mot individer i stället för mot normer (jfr Reimers 2008). Detta kan ske genom att en homosexuell person förutsätts förändra sitt beteende och agera annorlunda i en problematisk situation. Det skulle exempelvis kunna innebära förväntningar på att den homosexuelle inte ska vara öppen med sin läggning utan istället dölja detta på arbetet, för att på så sätt inte riskera elevers och föräldrars eventuella negativa respons. Ett alternativt sätt att angripa eller förebygga problemet skulle vara att sätta fokus på den norm som i grunden kan ge upphov till en sådan situation. Avslutningsvis bör sägas att ramverket (Lundin, 2011) inte är avsett att tydliggöra distinkta kate-

Lundin

gorier eftersom dessa mycket väl kan överlappa varandra. Ramverket är istället avsett att tydliggöra situationer där heteronormen blir påtaglig.

Resultaten ska ses som en ansats att systematisera några upplevelser av att vara HBT-person i pedagogisk verksamhet i syfte att öka medvetenheten och skapa diskussion. Det finns säkerligen erfarenheter av väsentligt andra slag än vad som redovisas här. Med ett större empiriskt material skulle det säkerligen också vara möjligt att särskilja skillnader mellan olika lärarkategorier och kanske också mellan kön. För detta arbete, som bedrivits som nätverkets eget projekt, har den bredd av upplevelser som kommit till uttryck varit det centrala att berätta om. Grunden till detta förhållningssätt är det gemensamma målet att öka medvetenheten om homo- och bisexuella lärare. Förhoppningen är således att den bredd av kompetenser och nätverkets geografiska spridning borgar för giltiga beskrivningar. Designen på analysförfarandet har utformats för att undvika att en enskild person ska få alltför stort genomslag i tolkningsförfarandet. De implikationer som presenteras avslutningsvis i denna artikel utgör ett urval av de konsekvenser som lyftes upp vid nätverkets avslutande diskussion efter tvärgruppsarbetet.

För samtliga medlemmar i Lärarförbundets HBT-nätverk gäller att det som nämns vid sammankomsterna stannar inom gruppen. För detta arbete gäller samma policy dock med tillägget att syftet är att delge erfarenheter till verksamma inom skola, förskola, lärarutbildning och utbildningsvetenskaplig forskning.

## Lärarnas strategier och erfarenheter

De beskrivningar av erfarenheter som nätverksarbetet utmynnat i kan knytas till medvetna val av tillvägagångssätt eller till andra typer av personliga ställningstaganden. Dessa val beskrivs i det följande som lärares strategier (markerade med fet stil). I beskrivningen av strategierna synliggörs de normrelaterade inslag som identifierats med hjälp av ramverket genom kursivering. I resultatpresentationen utgör strategierna stomme för beskrivningen av lärarnas erfarenheter.

Den första strategin handlar om att **säga ifrån**. En lärare exemplifierar hur en besvärlig presentation inte resulterade i någon kommentar förrän nästa gång en liknande situation inträffade.

*I arbetslaget började senare en tjej som var i min ålder, hon var ensamstående. [Min kollega] Lena kände henne sedan tidigare och presenterade oss för varandra. Lena vill göra en liten "rolig" presentation av mig och säger:*

*– Ja, här är Fredrik, min syster. Han är det ingen idé att du för söker stöta på, för efter jobbet åker han hem till sin man Markus.*

*Alla småskrattade och jag tänkte inte så mycket mer på det. Men för några veckor sedan blev jag presenterad på samma sätt på en fest av en vän inför en tjej jag aldrig träffat. Då skrattade jag inte, utan sa ifrån. Jag har ingen lust att bli "outad" [omnämnd som avvikande] av varken arbetskamrater eller vänner.*

Beskrivningen av situationen indikerar att Lena tycker sig kunna göra en antagligen inte illa menad poäng i samband med presentationen. Fredriks beskrivning av sin



erfarenhet aktualiserar emellertid det *hierarkiska* i den uppkomna situationen. Lenas position omfattas av normen medan Fredriks inte gör det och skrattet blir på hans bekostnad. Att Fredrik blir kallad för syster kan också betraktas utifrån makt och hierarki. Skrattet och Fredriks beskrivning av att bli outad indikerar en uppkommen underordning, även om kommentaren inte nödvändigtvis var tänkt att få den konsekvensen.

I den strategi som benämnts **anpassning** saknas den framåtsyftande reflektion som kommer till uttryck i föregående exempel. Läraren berättar om de skämt som berättas i lärarkollegiet och ger ett exempel på när anpassningen blir en strategi:

*En av killarna i arbetslaget, Jörgen, är skolans lustigkurre. Han har alltid en rolig historia på lut. Ibland är historierna på gränsen till att vara OK, det är inte alltid som historierna stämmer helt överens med skolans värdegrund. Jag har väl ibland påpekat att vissa historier inte är OK, men många gånger har jag skrattat med.*

Beskrivningen visar inte specifikt vad Jörgens historier kan handla om. Kön och sexualitet är emellertid bärande ingredienser i skämten. Att utifrån en underordnad subjektsposition avvisa Jörgens så kallade roliga historier är inte nödvändigtvis speciellt lätt, i synnerhet inte om historiernas poäng ger uttryck för en önskvärdhet (jfr *upprepad önskvärdhet*) där subjektspositioner struktureras hierarkiskt (jfr *positionernas hierarki*).

I de exempel som illustrerar **undvikande** beskrivs i likhet med de föregående båda exemplen också situationer som kan kännas obekväma:

*Jag minns hur skicklig jag blev på att manövrera bort samtal som kanske skulle få mig att behöva komma ut eller ljuga om mig själv i kafferummet. Hur lyhörd jag kom att bli inför hur folk uttryckte sig om sådana som mig. Så på en arbetsplats med 20 anställda vågade jag bara vara öppen inför 2 personer. /.../ Ett uttalande här, ett uttalande där som inte gick i rätt riktning och jag reste på mig från det röda sofftyget och gjorde mig ett ärende ut.*

Undvikandet i exemplet kan betraktas utifrån det faktum att läraren osynliggör sin subjektsposition som homo-/bisexuell (jfr *marginalisering*), i detta fall i form av att det göms (jfr *gömmande*). Undvikandet behöver emellertid inte innebära att man drar sig undan utan kan också gestalta sig genom tystnad:

*Under fika och lunchraster sitter jag tillsammans med resten av personalen och umgås. Jag känner att min brist på öppenhet blir ett hinder för mig i samtal och umgänge. Jag vill ju också kunna berätta var jag har gjort i helgen och med vem.*

Detta exempel visar att ett vanligt samtal under en paus kan upplevas som något problematiskt. Läraren som berättade om rasterna beskriver ett undvikande av annan karaktär än den som resolut lämnar rummet när samtalet går i fel riktning. Inget av exemplen på undvikande ger uttryck för något kollegialt stöd för läraren i fråga. I nästa exempel, som visar hur läraren kan bli en **förebild**, blir stödet desto tydligare i berättelsen:

Lundin

*Min kollega Håkan och jag pratade mycket fram och tillbaka. Han trodde att om eleverna fick en positiv relation till ordet bög skulle de sluta använda detta som skällsord. Jag var först tveksam, men i diskussionerna i arbetslaget kom vi fram till att om jag berättade om mig själv och att jag levde ihop med Patrik skulle eleverna få en positiv bild av homosexuella och bögar. Jag valde att tillsammans med Håkan berätta om mig själv. Flera elever visste detta redan, de hade föräldrar som kände vänner till mig. De som inte visste något hade en massa frågor, jag var ärlig och svarade på de flesta frågorna. De fick även möjlighet att ställa fler frågor vid senare tillfälle, vilket de gjorde. Allt var oerhört positivt och med Håkans stöd genomförde vi detta.*

Lärarnas berättelser innehåller beskrivningar med såväl positiv som negativ laddning. Föregående exempel visar på hur läraren kunnat vara förebild och hur framgångsrikt detta upplevts. Ett annat exempel där läraren beskriver sig i termer av en förebild ges av en lärare som bor på landet:

*Jag bodde och jobbade på en väldigt liten ort när jag träffade min dåvarande flickvän och frågan om öppenhet på jobbet blev aktuell. Jag berättade direkt för mina närmaste kollegor som även fungerar som vänner och vi gjorde inget för att dölja vår relation "på byn". Ganska snart hade ryktet spridit sig till både föräldrar och elever. En dag var det en elev som frågade om ryktena stämde och jag bekräftade. På så sätt, har jag förstått senare, kunde jag komma ut för eleverna på ett smärtfritt och framför allt naturligt sätt.*

Det kollegiala stödet framställs som avgörande i ovanstående båda exempel. Beskrivningarna utgör ett exempel på hur externalisering kan motverkas. En homosexuell subjektsposition internaliseras i samband med att en positiv bild av densamma skapas. De beskrivna erfarenheterna ses som exempel på *personifiering*, det vill säga att fokus riktas mot person istället för norm men i föreliggande fall på ett sätt som upplevts positivt.

Analysarbetet av det empiriska materialet beskrivande homolärares erfarenheter sammanfattas i fyra strategier för att hantera heteronormativitet på arbetet. Dessa illustrerar lärarnas upplevelse av att

- säga ifrån,
- anpassa sig,
- undvika,
- skapa förebild.

Det bör avslutningsvis poängteras att reflektionen om normfrågor framställs som betydelsefulla för *alla*. Undvikandet kan här ses som ett exempel på hur marginalisering skapas genom bidrag av personers eget agerande. Detta agerande måste emellertid betraktas i sitt sammanhang där hierarki och makt utgör betydelsefulla faktorer. En av lärarna kommenterar detta i sin text:

*Vi pratar om arbetet med likabehandling. Jag kommer på mig med att vi alla förut-*

*sätter heterosexualitet hos oss deltagare i rummet. Det blir så märkligt. Jag gör det ju själv.*

Citatet visar att samtalet om gängse normer är betydelsefullt för alla och att vi behöver hjälpas åt för att lära oss om hur normerna påverkar vårt sätt att tänka.

## Diskussion

De beskrivningar som framkom inom nätverket tyder på att homo- och bisexuella lärare i Sverige upplever sig vara uppmärksamma på de normrelaterade samtalsituationer som kan tänkas uppkomma, även om somligt är gjort för att stärka HBT-personers situation. Lärarnas berättelser visar hur man reflekterar i efterhand över saker man kanske velat göra annorlunda men inte mäktat med. Att säga ifrån illustrerar en upplevd otillräcklighet. I berättelsen som beskrivits som ett exempel på att säga ifrån, beskriver Fredrik hur han bestämt sig för att inte acceptera att bli outad. Hans ställningstagande innebär att motsätta sig att bli utpekad som avvikande av sina kollegor, något som kan betraktas som att motsätta sig att göras till sexuell i skolsammanhanget där sexualitet inte tycks existera (King, 2004). Ställningstagandet innebär emellertid i sig också att Fredrik kan bli särbehandlad. När heterosexualitet nämns obemärkt, till skillnad från homosexualitet, kan konsekvensen bli att Lena tvingas avstå från att prata om Fredriks hemförhållanden i närvaro av andra. Lena kan inte veta vilka Fredrik är öppen för och hon kan behöva avstå från att exempelvis ställa frågor om hans partner. Detta innebär att Lena tvingas undvika samtalsämnen som kan röja Fredriks läggning, vilket i sin tur innebär att den homosexuella subjektspositionen göms och marginaliseras. Det finns således en motsättning i att å ena sidan behandlas som alla andra (heterosexuella) och samtidigt förvänta sig att inte behöva bli outad som homosexuell.

Fredrik ger uttryck för en olust att bli outad inför personer han inte känner. Läraren med den skojfriska kollegan berättar om en anpassning som indikerar att man önskar agera på annat sätt än man ibland gör, att läraren själv skrattat åt Jörgens historier utgör ett exempel på det. Både att säga ifrån och att anpassa är strategier som kräver ständig närvaro eftersom tidigare händelser bearbetas genom reflektionen och nya uppkommer som kan innebära ny anpassning. Att undvika blir också en strategi som kräver ständig närvaro eftersom det krävs uppmärksamhet att navigera bort från de oönskade situationerna. Lundin (2011) beskriver gömmandet som något som sker i samhället av dem som tillhör normen. I de exempel på undvikande som har presenterats i föreliggande artikel är det de som bryter mot heteronormen som själva står för undvikandet. Fifield och Swain (2002) presenterar liknande resultat när de förklarar hur homosexuella lärare tog särskilda hänsyn och noga övervägde sina handlingar för att inte riskera obehag. Strategin ”undvika” tyder på att det finns mer att åstadkomma i skolan på detta område. Undvikandet utgör i grund och botten en indikation på att vi i svensk skola trots allt ogärna talar om vissa saker. Troligt är med andra ord att vi i Sverige ännu inte helt har kommit bort från det som Allan, Atkinson, Brace med flera (2008) beskriver som att ”Speaking the unspeakable in forbidden places”. Det är dock

Lundin

inte svårt att förstå att någon vill undvika att visa att man inte tillhör normen. Mot bakgrund av HBT-personers rättigheter i samhället är emellertid iakttagelsen intressant. Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) innebär lagstadgade rättigheter och skydd mot orättvisor. Den ger dock inget skydd mot risken att bli betraktad som avvikande. Det empiriska materialet i denna artikel visar inte på någon diskriminering och exemplen framstår inte heller som några långtgående eller allvarliga kränkningar. Icke desto mindre utgör undvikandet och anpassningen två strategier som framkommit ur materialet. Detta kan tolkas som att det trots allt finns en risk för negativa konsekvenser av något slag och att det inte går att känna sig helt säker. Nordberg (2006) ger exempel på hur pojkar som bryter mot maskulinitetsnormen riskerar att marginaliseras och motsvarande risk kan ses i samband med de erfarenheter som beskrivits i resultaten i denna artikel. Diskrimineringslagen skyddar mot faktisk diskriminering men inte mot kommentarer och annan typ av särbehandling. Att lärare tvingas vara uppmärksamma på samtal av detta slag och att denna uppmärksamhet leder till noga övervägda handlingar kan rimligtvis ha betydelse för yrkesutövningen. Vilken betydelse och i vilken utsträckning går inte att säga utifrån resultaten i denna artikel? Ytterligare forskning behövs för att belysa sådana konsekvenser. Empirin väcker också frågor när det gäller homo- och bisexuella lärares situation i skolan och de handlar om huruvida lagstiftaren kommit längre i arbetet med HBT-frågor än skolorna. Ser vi till de relativt goda resultaten i EVS (European Value Survey, 2008) i relation till resultaten, väcks frågan om skolan utgör en del i samhället där det finns extra anledning att arbeta än mer med värdefrågor, trygghet och tillit.

Förebildsskapandet är den strategi som kontrasterar mest mot de andra genom att utgöra ett konstruktivt exempel. Här är resultaten samstämmiga med det som tidigare beskrivits som "leaking" (Allan, Atkinson, Brace, m.fl., 2008). Förebildsskapandet bygger i det ena av de två exempel som givits här, dessutom på samarbete. Förebildsskapandet framstår som en konstruktiv variant av personifiering eftersom den positiva uppmärksamheten riktas mot personen. Inget tyder på att det inte skulle vara möjligt att i ett andra steg vända blicken mot normerna och anlägga ett normkritiskt perspektiv i undervisningen. Exemplet vilar dock på ett kollegialt stöd samt på att personen själv har vilja, kraft och engagemang att vilja berätta om sin läggning. Flera av exemplen i resultaten tyder på att så inte alltid är fallet. Fifield och Swains (2002) resultat pekar också i den riktningen. Ansvaret för en lyckosam undervisning i detta avseende kan knappast läggas på individen. Slutsatsen är därför att förebildsskapandet inte kan betraktas som en allenarådande framgångsfaktor utan snarare som en möjlig framkomlig väg.

Avslutningsvis några implikationer och förslag inför fortsatt arbete för att motverka utanförskap och främja inkludering av HBT-personer i skolan. En viktig iakttagelse är betydelsen av samarbete i dessa frågor. I flera avseenden har resultaten gett illustrativa exempel på att vi alla omfattas av gängse heteronorm och att arbetet med att främja förståelse och likabehandling behöver genomföras som en gemensam långsiktig strävan snarare än i form av ett HBT-orienterat projekt. De strategier som berättelserna vittnar om påverkar sannolikt de berörda lärarnas handlingsutrymme. I

synnerhet kan de tre förstnämnda strategierna uppfattas som tänkbbara hinder för yrkesutövningen. Ett begränsat handlingsutrymme eller att ständigt vara uppmärksam i dessa avseenden kan tänkas ge konsekvenser, inte bara för de direkt berörda utan för skolan i stort. Genom strategin undvikande mister skolan möjligheter att uppvisa mångfald (Allan, Atkinson, Brace, m.fl., 2008). Här gäller det att alla hjälps åt att säga ifrån om allt ifrån små till stora kränkningar (jämför Jörgens historier) så att mångfald och öppenhet blir del av den norm som kommer till uttryck. Öppenheten i sig tycks också vara en viktig faktor. Det är mycket möjligt att Fredrik och Lena hade kunnat undvika den uppkomna situationen genom att samtala om sina behov och önskemål. Med det är därmed inte sagt att vare sig problem eller lösning ligger på Fredrik och Lena. Utmaningen handlar om ett vidare förändringsarbete som syftar till att förändra attityder till vad som betraktas som normalt att fråga eller samtala om, så att olyckliga förgivettaganden kan undvikas. Det till synes framgångsrika förebyggandet vittnar om den potential som vilar i samarbete om dessa frågor. Vi behöver veta mer om hur det kan gå till och hur det kan bidra till att normer förändras.

## Referenser

- Allan, A.; Atkinson, E.; Brace, E.; DePalma, R. & Hemingway, J. (2008). Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex Education* 8(3), s 315–328.
- Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Natur och kultur.
- Bromseth, J. & Wildow, H. (2007). *Man kan ju inte läsa om bögar i någon historiebok.* Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Buston, K. & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education. Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*, 24, s 95–109.
- Diskriminieringslag (SFS 2008:567) Nedladdad 2011-06-13. <http://www.riksdagen.se>.
- Butler, J. (1990/2007). *Genustrubbel.* Göteborg: Daidalos.
- European Value Survey EVS. (2008). Nedladdad 2013-09-27. <http://zacam.gesis.org/>
- Epstein, D. (1994). Lesbian and gay equality within a whole school policy. I: D. Epstein (red.), *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education.* Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. (1996). *Cultures of Schooling, Cultures of Sexuality.* Annual conference of the American Educational Research Association (77th, New York, April 8-12).
- Epstein, D. (1997). Boyz' own stories: Masculinities and sexualities in schools. *Gender & Education* 9(1), s 105–116.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities.* Buckingham: Open University Press.
- Fifield, S. & Swain, H. L. (2002). Heteronormativity and Common-sense in science (teacher) education. I: R. Kissen (red) *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom.* New York: Rowman & Littlefield.

Lundin

- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning. [Installation lecture at Collège de France, 2 december 1970]* Stockholm: Stehag Symposion.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(1), ss 6–24.
- King, J. R. (2004). The (im)possibility of gay teachers for young children. *Theory into Practice*, 43(29), s 122–127.
- Kjarian, J. I. & Jóhannesson, I. Á. (2010). "Ég myndi alltaf enda með einhverri stelpu ...". Eru framhaldsskólar gagnkynhneigðir? ["I would always end up with some girl ...". Are Icelandic upper secondary schools heterosexual?] *Netla*. Proceedings Menntakvika 2010, Island: School of Education, University of Iceland.
- Luhmann, S. (1998). Queering / Querying Pedagogy? Or Pedagogy is a Pretty Queer Thing. I: W. F. Pinar (red) *Queer Theory in Education*. New Jersey: Mahwah.
- Lundin, M. (2011). Building a framework to study the hetero norm in praxis. *International Journal of Educational Research* 50(5–6), s 301–306.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (SKOLFS 2010:37) Nedladdad 2011-06-13. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1636>.
- Mac An Ghail, M. (1991). Schooling, sexuality and male power: Toward an emancipatory curriculum. *Gender & Education*, 3(3), s 291–310.
- Martinsson, L. (2008). Normeras till frigörelse? I: L. Martinsson & E. Reimers (red.) *Skola i normer*. (s 131–164). Malmö: Gleerups.
- Nordberg, M. (2006). Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande. I: Forskarbilaga till *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Skolverket rapport nr 287. Nedladdad 2009-02-16. <http://www.skolverket.se>.
- Reimers, E. (2008). Asexuell heteronormativitet? I: L. Martinsson & E. Reimers (red) *Skola i normer*. (s 97–130). Malmö: Gleerups.
- Robinson, K. H. (2005). Queering Gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), s 19–28.
- Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Slesaransky-Poe, G. & García, A. M. (2009). Boys with gender variant behaviours and interests: from theory to practice. *Sex Education*, 9(2), s 201–210.
- Snyder, V. L. & Broadway, F. S. (2004). Queering high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), s 617–636.
- Sumara, D. & Davis, B. (1999). Interrupting Heteronormativity: Toward a Queer Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*, 29(2), s 191–208.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory* (introduction). Minneapolis: University of Minnesota Press.